

مستقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع فى التنمية البشرية

المجلد السابع | العدد (٢٣) | أكتوبر ٢٠٠١

مستقبل التربية العربية

العدد الثالث والعشرون
(اكتوبر ٢٠٠١)

تصدر عن

المركز العربى للتعليم والتنمية
(أسد)

بالتعاون العلمى مع :

- مكتب التربية العربى لدول الخليج
- جامعة المنصـــــورة

الناشر
المكتب الجامعى الحديث
١٤ ش دينو قراط
الازاريطة – الأسكندرية
مكتب : ٤٨٤٢٨٧٩
فاكس : ٤٨٤٣٨٧٩
محمول : ٠١٠٥١٨١٥١٠

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع فى التنمية البشرية

المراسلات
توجه جميع المراسلات بأسم رئيس التحرير على العنوان التالى
أ.د٠ضياء الدين زاهر
أستاذ ورئيس قسم أصول التربية
كليه التربية – جا معة عين شمس
روكسى – مصر الجديدة – القاهرة – مصر
تليفونات : ٢٦٠٥٧٧١ – ٤٠٢٩٠٥٥
تليفون وفاكس ٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٠٥١٠٢٣٩١

مجلة علمية دورية محكمة
تعالج قضايا التجديد والإبداع
فى التنمية البشرية

المجلد السابع

المحتويات

مستقبل
التربية
العربية

العدد ٢٣ — اكتوبر ٢٠٠١

ترتب البحوث والدراسات وفق اعتبارات تنظيمية خاصة بالمجلة . ولا علاقة لها بمكان البحث أو الباحث

الافتتاحية



يشتمل هذا العدد من مستقبل التربية العربية ، اعلى عدد من الأبحاث التى تتناول بالتحليل والدراسة قضايا علمية وثقافية فى غاية الأهمية فهى قضايا آنية واستراتجية فى آن واحد او جمعها يشغل بال المثقفين والدارسين فى أنحاء وطننا العربى .

فتقدم لنا الدكتورة نجوى يوسف جمال الدين ، دراسة تحليلية عن عولمة التعليم، تعرض فيها تحليل مؤتمرات التعليم للجميع ، وتكشف عن جذور متعددة ومتشابكة ، وممتدة عبر التاريخ للعولمة ، وقد حاولت الدراسة الإجابة على مجموعة من التساؤلات الهامة عن معنى وماهية العولمة ، وطبيعة القيم والأخلاقيات العالمية ، والآليات التى تساعد على وضع هذه القيم موضع التنفيذ ، وأخيراً مدى قدرة مؤتمرات التعليم للجميع على تجسيد قيم ومبادئ العولمة.

وتأتى دراسة الدكتور سعيد طعيمة لتبين إلى أى مدى يمكن للتعليم والتربية العربية ، الإسهام فى مواجهة التحديات والمخاطر البيئية على الصعيد العربى. وما هى أهم التحديات والمشكلات البيئية التى تتطلب المواجهة ، ويحدد لنا أهم التوجيهات التربوية الاستراتيجية التى يمكن

الاستناد إليها على طريق المواجهة ، ومن خلال ذلك يعرض لوصف دقيق لواقع التربية البيئية فى مجتمعنا العربى.

ونظراً للجهود المختلفة التى تبذل من أجل تطوير التعليم الجامعى وزيادة إنتاجيته ، يقدم الدكتور الهلالى الشربينى دراسته حول "أهم المؤشرات العامة فى تقييم جوانب الإنتاجية فى الوظائف الجامعية." وذلك انطلاقاً من قناعة أهمية الدور الملقى على عاتق مؤسسات التعليم الجامعى ، وإيماناً بقدرتها على التطوير والتغيير. ويقدم لنا رؤية مقترحة لكيفية تقييم الإنتاجية فى الوظائف الجامعية جديرة بالتأمل.

ولما كان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها يحظى بكثير من الاهتمام فى الأوساط العلمية العربية، للإقبال الواضح على تعلم العربية من غير الناطقين بها ، فجاءت دراسة الدكتور مصطفى قطب حول "الحركات ودورها فى التباين الدلالى والصرفى للكلمات" وقد أجرى هذه الدراسة على كتب القراءة للمستوى الثانى والثالث والرابع من سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ، بمعهد اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أما قضية هذا العدد فيقدمها الأستاذ الدكتور ضياء الدين زاهر رئيس تحرير المجلة وهى دعوة إلى منتدى عربى للفكر المستقبلى ، ليؤدى ذلك المنتدى دوره الهام فى حقن شرايين المجتمع العربى بأكمله بالوعى المستقبلى ، وينشط خلاياه بالأفكار الاستشرافية والمستقبلية ، ويبدل

عقليته من التقليد إلى النقد والإبداع ، ويخلص سلوكه من ردود الأفعال إلى المبادأة والتوقع وما أحوج أمتنا العربية فى هذه الظروف الدولية التى تمر بالعالم إلى ذلك الفكر المستقبلى.

بالإضافة إلى هذه الدراسات والأبحاث والقضايا فقد عرض هذا العدد من المجلة لعدد من المؤتمرات والندوات الهامة التى عقدت خلال الفترة من فبراير وحتى أكتوبر ٢٠٠١ ، وهى تناقش قضايا ملحة ترتبط بالتنمية البشرية والمجتمعية ، وتقدم توصيات غاية فى الأهمية ، من أجل التنمية المستدامة لمجتمعاتنا. ويكفى أن نشير إلى موضوعات تلك المؤتمرات ليتضح أهمية وخطورة القضايا التى تعالجها : فمنها مؤتمر المرأة العربية : الإشكاليات وآفاق المستقبل ، ومؤتمر الإنسان المصرى وتحديات المستقبل ، وآخر عن الخدمة الاجتماعية فى مواجهة المشكلات ، ونحو استراتيجية لتنمية ما بعد محو الأمية ، وندوة عن اللغة المستخدمة فى التعليم عن بعد.وأخيراً مؤتمر الطفولة العربية : الواقع وآفاق المستقبل ، والذى أسهمت فيه كثير من الهيئات الدولية والعربية.

وقد حرصت المجلة على تقديم توصيات هذه المؤتمرات حتى تعم الفائدة وتتسع دائرة المعرفة .

هيئة التحرير

ابحاث ودراسات

- عولمة التعليم دراسة تحليلية لمؤتمرات التعليم للجميع

  د.نجوى يوسف جمال الدين

- التربية البيئية فى ضوء تحديات العصر: دراسة تحليلية

  د.سعيد إبراهيم عبدالفتاح طعيمة

- أهم المؤشرات العامة فى تقييم جوانب الإنتاجية فى الوظائف الجامعية

  د.الهلالى الشربينى الهلالى

- الحركات ودورها فى التباين الدلالى والصرفى للكلمات : دراسة تطبيقية

  د.مصطفى صلاح قطب

عولمة التعليم
دراسة تحليلية لمؤتمرات التعليم للجميع



د. نجوي يوسف جمال الدين*

الإطار العام للدراسة

تعتبر العولمة في هذه الأيام ظاهرة من ظواهر العصر الذي نعيشه وموضوع الساعة الذي يتحدث فيه ويكتب عنه الجميع في مختلف المجالات والتخصصات ، ويكاد يُجمع الجميع - وكما سيتضح من الدراسة الحالية-علي أن للعولمة جذوراً متعددة متشابكة وممتدة في عمق التاريخ

وسواء أكانت هذه الجذور اقتصادية ، أم سياسية ، أم اجتماعية ؛ فإنها في كل الأحوال تنعكس علي الجوانب الثقافية ؛ أي أنها وباختصار ، تكاد أن تكون عولمة ثقافية ، ولتوضيح هذا يمكن الإشارة إلي أنه إذا كانت العولمة قد بدأت وتزايد الحديث عنها باعتبارها عولمة اقتصادية ، أو عولمة تكنولوجية ، أو عولمة سياسية ؛ فإن كل هذه الجوانب سوف تتحول إلي أدوات لتحقيق العولمة الثقافية التي هي في الواقع نهاية المطاف . (حيدر ابراهيم ، ١٩٩٩، ص٩٧)

وفي هذا الإطار فإن عولمة التعليم تقع موقع القلب من عولمة الثقافة ، والعولمة بشكل عام ، فكل ما يدور اليوم حولنا ونسمع عنه من حركات يُطلق عليها " ضد العولمة "، و" مناهضو العولمة " منذ أن بدأت في سياتل ، وانتهي عليه الحال مؤخرا في جنوة بإيطاليا ؛ حيث اجتمع الثمانية الكبار ، فإن تيارات الرفض لم تكن في حد ذاتها سوي مطالبة بالتخفف من شرور العولمة الاقتصادية واخفاقاتها الاجتماعية التي أدت إلي عدم المساواة بين الأفراد والدول ، بين الأغنياء والفقراء ، بين من يملكون التكنولوجيا ومن لا يملكونها ، وكأن هذه الحركات - من وجهة نظر هذه الدراسة – هي دعوة خفية للإسراع من عولمة التعليم التي من شأنها أن تحقق المساواة والعدالة والديموقراطية بين الأفراد والشعوب .

وإذا كانت الأدبيات الحالية تشير وتؤكد علي أن بدايات العولمة هي بدايات اقتصادية ، وسياسية ، واجتماعية ، وتكنولوجية ، أو كل ذلك معاً ؛ فإنه من الثابت أن عقد التسعينيات الذي شهدت سنواته تشكيل وصياغة هذا المصطلح قد بدأت بعولمة التعليم ، تلك العولمة التي يمكن أن نقرأها

---

* مدرس بمعهد الدراسات والبحوث التربوية – جامعة القاهرة

ونحن نطالع عنوان " التعليم للجميع " الذي اتخذ هدفاً ، وتحول إلي مبدأ أطلقه المؤتمر العـــالمي للتعليم للجميع الذي عُقد بجومتُيين بتايلاند عام ١٩٩٠

فالتعليم ، والتعليم الأساسي علي وجه الخصوص ؛ يُري اليوم بوضوح علي أنه أحـــد أهـم أولويات العولمة ، وذلك لما له من أولوية في حد ذاته ، ولتداخله مع أولويات العولمة الأخـــرى الاقتصادية والتكنولوجية وغيرها٠(*كوتشيرو ماتسورا ، ٢٠٠٠ ، ص٤٨٢*)

وقد تكون في الوقت الحالي اعتراف بأن المؤتمرات العالمية التي عُقدت في التســعينيات قـد لعبت دوراً أساسياً في تشكيل ملامح العولمة بالصورة التي نراها عليها الآن في مطلـــع القــرن الحادي والعشرين ، وقد كان مؤتمر التربية للجميع الذي عقد في تايلاند عام ١٩٩٠ في طليعــة تلك المؤتمرات العالمية ؛ حيث ساعد علي تحقيق نوع من التوافــق والإجمــاع العــالمي حــول ضرورة تحقيق هدف التعليم للجميع بحلول عام ٢٠٠٠ ، وساعد علي إرساء مفـــاهيم جديــدة ، ووضع معايير التزمت بها الحكومات للمتابعة والتنفيذ والمراقبـــة علـــي المســتوي الدولـــي ٠ (*بطرس بطرس غالي ، ١٩٩٩ ، ص ص١٩٠-٢٠١*)

وفي داخل هذا الاطار – وعلي الرغم من الالتزام العالمي منقطع النظير ، بتحقيـــق هــدف التعليم للجميع بحلول عام ٢٠٠٠ ، وعلي الرغم من الجهود المبذولة –فإن الـــهدف لـم يتحقــق بالشكل المرجو ، وهذا ما أكده تقييم عام ٢٠٠٠ الذي طرح في الاجتماع الرابع للمنتدي العـــالمي للتربية بداكار في أبريل عام ٢٠٠٠ ، الذي انتهي إلي ضرورة تجديد الالتزام ، ووضـــع خطــة عالمية لتحقيق هذا الهدف في أجل أقصاه عام ٢٠١٥ ، ومن هنا يتبلور هدف الدراسة الحالية ٠

هدف الدراسة

تسعي الدراسة الحالية إلي تحليل وثائق المؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع ؛ للتعــرف علي مدي قدرتها علي تجسيد مبادئ وآليات العولمة ٠

تساؤلات الدراسة

و لتحقيق هدف الدراسة فإن ذلك يتطلب الإجابة علي التساؤلات الأتية :-

١- ما معني وماهية العولمة ؟

٢- ما طبيعة القيم والأخلاقيات العالمية التي يجري السعي نحو تحقيقها حالياً؟

٣- ما الآليات التي تساعد علي وضع القيم العالمية موضع التنفيذ ؟

٤- ما مدي قدرة مؤتمرات التعليم للجميع علي تجسيد قيم ومبادئ العولمة ، وتبني الياتها ؟

حدود الدراسة

نظراً لتعدد المؤتمرات التي عُقدت علي مدي سنوات التسعينيات محلياً وإقليمياً وعالمياً ، في إطار تنفيذ ومتابعة تحقيق هدف التعليم الأساسي للجميع ؛ فإن الدراسة الحالية سوف تقتصر علي :-

١- المؤتمر العالمي حول " التربية للجميع " الذي عُقد في المدة من ٥-٩ مارس ١٩٩٠ بجومتيين ، تايلاند ، وما نتج عنه من وثائق وخاصة " الإعلان العالمي حول التربية للجميع "

٢- الاجتماع الرابع للمنتدي العالمي للتربية الذي عُقد في المدة من ٢٦- ٢٨ أبريل ٢٠٠٠ بداكار ، السنغال، ووثيقته الأساسية التي اعتمدها بعنوان " إطار عمل داكار – التعليم للجميع : الوفاء بالتزاماتنا الجماعية "

٣- كما تتحدد الدراسة أيضاً بعنوانها حيث تقتصر علي تحليل مؤتمرات التعليم الأساسي للجميع في إطار مفهوم العولمة ، كمفهوم مايزال في مرحلة النشوء والتكوين ولم تتم بلورته بعد ، ومن ثم فلن تسعي هذه الدراسة إلي تحليل محتوي الوثائق من خلال تحليل لغوي كمي يرتكز علي العد والأرقام والقياس ، ولكنها سوف تقوم بتحليل الوثائق من خلال رؤية بنائية شاملة للعمل ككل من أجل تتبع بدايات المفهوم واستكشاف مكوناته وآليات نشره في مجال التعليم • (عواطف عبد الرحمن ، ١٩٨٢ ، ص ص٨١-١٠٩)
وسوف تستعين الدراسة في بعض الأحيان بالوثائق الأخري للشرح والتفسير لما جاء في الوثيقتين المشار إليهما •

ففي الوثيقة الأولي التي صدرت في مارس ١٩٩٠ ، تم وضع وإرساء مفهوم ومبدأ التعليم الأساسي للجميع ، وعلي الرغم من أن الوثيقة لم تتضمن بشكل صريح مصطلح العولمة – الذي لم يكن قد ظهر في ذلك الحين – إلا أن وثيقة داكار في أبريل عام ٢٠٠٠ قد استخدمت المصطلح ، بل ويمكن القول بأنها قد اعتبرت، و بشكل ضمني ، القدرة علي التكيف مع العولمة – أحد المحكات الأساسية لتقويم ما تم إنجازه واستشراف المستقبل •

منهج الدراسة

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي الذي يقوم علي وصف ما هو كائن وتفسيره ، وذلـك مع الاستعانة بأسلوب تحليل المضمون كأداة من أدوات المنهج الوصفي ، مـع التركـيز علـي التحليل الكيفي ، والرؤية البنيوية الشاملة بهدف:-

- استخلاص قيم وآليات العولمة من خلال الأدبيات المنشورة في هذا المجال
- تحليل محتوي وثائق مؤتمر جومتيين في مارس ١٩٩٠ ، واجتماع داكار فـي أبريـل ٢٠٠٠ ؛ للكشف عن مدي تواجد قيم وأخلاقيات العولمة في محتواها

خطوات الدراسة :-

تقتضي طبيعة الدراسة الحالية أن تقوم بتحديد معني العولمة من أجل استخلاص مبادئـها وآلياتها ، وعلي ضوء ذلك يتم تحليل محتوي وثائق مؤتمرات التعليم للجميع للتعرف علـي مدي وجود تلك المبادئ ، وكيف يتم نشرها علي مستوي العالم ، ومن ثم تنقسم الدراسة إلـي الأقسام الخمسة التالية :-

١ - الإطار العام للدراسة

٢ - العولمة – المفهوم ، القيم العالمية ، آليات تحقيقها

٣ - عرض موجز للمؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع ٠

٤ - ملامح عولمة التعليم الأساسي للجميع

٥ - نماذج لبعض القضايا الأساسية علي خريطة عولمة التعليم الأساسي ٠

مصطلحات الدراسة

أهم المصطلحات المستخدمة في هذه الدراسة والتي سوف تتردد كثيراً بيـن ثناياهـا ، همـا مصطلحا التعليم الأساسي للجميع ، والعولمة ٠

- التعليم الأساسي للجميع :-وهو كما اعتمده مؤتمر جومتيين ،ومن خلال رؤيـة موسـعة ، يشير إلي مفهوم أوسع من التعليم الابتدائي ليتضمن أيضاً التعليم فـي الطفولـة المبكـرة ، وبرامج محو الأمية ، وأنشطة التعليم غير النظامي للكبار ، وقد يتضمن في بعـض البلـدان المرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ٠ (*المنتدي الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع ، تقييم عام ٢٠٠٠ ، ص٦*)

▪ العولمة : وسوف تنظر الدراسة الحالية إلي العولمة من جانبها الثقافي باعتبارها العملية التي بموجبها يتم تكوين المعرفة والقيم والأخلاقيات العالمية والعمل علي نشرها وترويجها علي مستوي العالم ، وفيما يلي توضيح ذلك بالتفصيل ٠

أولاً- العولمة المفهوم والجذور والآليات :

العولمة هي ترجمة للكلمة الإنجليزية Globalization المشتقة من Globe أي الكرة ، والمقصود هنا الكرة الأرضية ، وهي في اللغة العربية لفظ مستحدث مشتق من "عالم" ، ومن هنا تشتبك هذه الكلمة عند الاستخدام في اللغة العربية مع مصطلحات أخري مثل الكوكبة والكونية وغيرها من مصطلحات يكون المقصود منها أن تؤدي نفس المعني وهو إكساب الشيء طابع العالمية ٠

وفي هذا السياق ، يُعرف البعض العولمة أو الكوكبة بأنها " سمة يتسم بها عالم اليوم من حيث التداخل الواضح لأمور الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد يذكر بالحدود السياسية للدول ذات السيادة ، أو انتماء لوطن محدد أو لدولة معينة ، ودون الحاجة لإجراء حكومي " ٠ (*اسماعيل صبري عبد الله ، ١٩٩٧، ص٧*)

ويري البعض الآخر أن العولمة هي " ظاهرة تُشير إلي ازدياد العلاقات المتبادلة بين الأمم سواء المتمثلة في تبادل السلع والخدمات ، أو في انتقال رءوس الأموال أو انتشار المعلومات والأفكار ،أو في تأثر أمة بغيرها من الأمم ٠٠ (*جلال أمين ، ١٩٩٨*، ص١٣)

ويصف فريق ثالث العولمة بأنها " العملية التي من خلالها تُصبح شعوب العالم متصلة ببعضها البعض في كل أوجه حياتها ، ثقافياً ، واقتصادياً وسياسياً وتقانياً وبيئياً ٠٠٠"(*جورج لودج ، ١٩٩٩* ، ص١٢)

جذور العولمة

وللعولمة جذورها السياسية والاقتصادية والثقافية المتشابكة ؛ فمن الناحية الاقتصادية يري البعض أنه منذ نشأة الرأسمالية وحتى الآن يوجد إجماع علي أن نمط الإنتاج الرأسمالي هو نمط عالمي دولي وتوسعي بطبيعته ، وبالنظر إلي أن وظيفة الاقتصاد هي الإنتاج والتوزيع ؛ فقد كان التوسع في البداية يرتبط بتوزيع المنتجات والتبادل والتجارة والاستيراد والتصدير للمنتجات التي كان يتم إنتاجها عادة في الدول المتقدمة ، وعند حوالي منتصف القرن العشرين أصبح توسع الاقتصاد الرأسمالي مرتبطاً بالإنتاج بكل ما يتضمنه ذلك من نقل لقوي وعناصر الإنتاج بين الدول ؛ فلم

يعد يقتصر توطين العملية الإنتاجية علي الدول المتقدمة؛ ولكن عوامل الإنتاج أصبحـت عوامـل متحركة تنتقل إلي أي مكان في العالم و سواء أكان دولاً متقدمة أم نامية .

أي أنه قد حدثت نقلة نوعية في تاريخ الرأسمالية ، وبعد أن كانت العولمة تقتصر فقط علـي دائرة التوزيع التي تُشكل سطح العملية الاقتصادية ، أصبحت العولمة الآن مرتبطة بدائرة الإنتـاج وعناصره لتصبح عولمة للاقتصاد بكل دوائره وأنشطته إنتاجا وتوزيعا ، بل وحتى الاسـتهلاك ، وهذه النقلة النوعية في حياة الرأسمالية العالمية أخذت في التبلور مع نهايات القرن العشرين بكـل ما يرتبط بالعولمة في شكلها الجديد من استثمار أجنبي مباشر ، وشركات متعددة الجنسيات عابرة للدول والقارات ، قادرة علي توطين عملياتها الإنتاجية في أكثر من مكان في العـالم فـي إطـار عولمة الإنتاج ، إذ تتعدد فروع الشركة الأم وتنتشر في أماكن متعددة في وقت واحد ، في الصين ، وكوريا ، وإسرائيل وغيرها بحيث تحل الوحدات الإنتاجية المبعثرة في أكثر من مكان وقـارة محل الوحدات الإنتاجية الصناعية العملاقة في البلدان المتقدمة ، وبصورة سوف تحول شـعار " صنع في الصين " ، أو " صنع في مصر " أو " صُنع في فرنسا " أو غيرها من الـدول ، إلـي شعار بلا معني وبلا مضمون ، ليحل محلة اسم الشركة أي صنع شركة توشيبا أو شركة سـوني أو غيرها من الشركات . (*صادق جلال العظم ، ١٩٩٩ ، ص ص٣٩-٦١*)

ومن الناحية السياسية يمكن رؤية العولمة علي أنها مرتبطة بتطور النظام العالمي الذي لـم تتضح معالمه إلا بعد استكمال الاكتشافات الجغرافية للأمريكتين واستراليا فـي القـرن الخـامس عشر، فمنذ ذلك الحين أصبح ممكنا الحديث عن نظام عالمي علي الأقل مـن الناحيـة المكانيـة الجغرافية ، وفي غضون القرون الخمسة التالية تراكمت قيم ومبادئ ومعايير ضابطة لهذا النظـام ابتداء من معاهدة وستفاليا عام ١٦٤٨ ، وحتى إنشاء عصبة الأمم في أعقاب الحـرب العالميـة الأولي، ثم إنشاء الأمم المتحدة في عام ١٩٤٥.(*سعد الدين ابراهيم ، ١٩٩١،ص ص١٤٤ - ١٥٤*)

ووفقاً لهذا الرأي فإنه يلاحظ من الخطوات الأولي في الاتجاه نحو إنشاء النظـام العـالمي أن هذا التطور تم بالتدرج من السياسي فالاقتصادي ثم الاجتماعي والثقافي والإنساني فـي المواثيـق الدولية .

ووجهة النظر السابقة المرتبطة باتجاه عملية التطور من السياسي إلي الاقتصادي فالاجتمـاعي فالثقافي تتأكد مرة أخري في أدبيات التنمية ؛ فقد أبرزت خبرة التنمية بعد الحرب العالمية الثانيـة ، أن التركيز في عملية التنمية قد تحول تدريجيا من الحرية السياسية ، إلي النمو الاقتصادي ؛ ثـم

إلي المساواة الاجتماعية ثم انتقل إلي الثقافة وبصورة وضعت الثقافة في بؤرة الأحداث وأخـــذت تؤثر علي عمليات النمو وتوزيع فوائده •

أي أن فكر الدول قد انتقل من التحرر السياسي والتنمية الاقتصادية ، التـــي تعتمـــد علـــي الهدف الضيق المتمثل في رفع الناتج القومي الإجمالي إلي اهتمامات جديدة مثل

* منع تدهور البيئة ، وصون الموارد الطبيعية النادرة أو البحث عن بدائل لها
* تنظيم الأسرة ، وتحسين نوعية الحياة•

إلي غير ذلك من أمور تشكل شبكة واسعة تتغلغل في نسيج الثقافة ، وترتبط بفكرة الاحتياجـــات الأساسية أو الحد الأدنى من احتياجات التغذية ، والتعليم ، والصحة والإسكان والعمـــل وأوقـــات الفراغ ، وغيرها مما يرتبط ارتباطا عضوياً بالثقافة ، ومن هذا المنظور تكتســـب الثقافـــة دورا مهماً • *(س• ك• ديوب ، ١٩٨٨، ص ص٦٥ - ٧١)*

وإذا كانت العولمة الاقتصادية في تطورها من عولمة للتوزيع إلي عولمة للإنتاج قد ارتبطت بكيانات اقتصادية عبر قومية أطلق عليها الشركات متعددة الجنسية ؛ فإن التطـــورات السياســـية التنموية الثقافية قد ارتبطت أيضا بإيجاد كيـــانات (فكرية – ثقافية) يُطلـــق عليـــها الآن اســـم المجتمع المدني •

وذلك لأن عملية التطور لم تحدث مجرد صدفه لكنها كانت تعبر عـــن تطـــور عميـــق فـــي مستويات ودرجات الوعي حول علاقة الفرد بالمجتمع ، وحول علاقات القوي الحقيقية فـــي كـــل مجتمع ، وأيضاً علاقات المجتمعات ببعضها البعض ، فهذه المسيرة للتطور عبرت عن نفسها في التراكم المعرفي الذي تحول إلي وعي لدي الرواد والمفكرين من المثقفين الذين ســـاعدوا علـــي انتشاره إلي قطاعات أوسع من المجتمع ، والمجتمع المدني سواء علـــي المســـتوي المحلـــي أو العالمي هو تكوينات مستقلة عن الدولة والحكومـــة • (ســـعد الديـــن ابراهيـــم ، ١٩٩١، ص ص١٤٤ - ١٦٤)

وفي كل الأحوال - وكما سبقت الإشارة - و سواء أكانت العولمة بدايتها سياسية أم اقتصادية فإنها في نهاية المطاف تنتهي بعولمة الثقافة وبصورة جعلت البعض يري أن عولمة الثقافة هـــي الغاية النهائية بل إن عولمة الاقتصاد والسياسية والإعلام وغيرها سوف تتحـــول إلـــي وســـائل وأدوات من أجل عولمة الثقافة •

<u>الثقافة والعولمة</u>

وبدون الدخول في تفاصيل الجدل الدائر حول ماهية ما يحدث الآن ، أهو ثقافــة العولمــة أم عولمة للثقافة ؛ فإن العامل المشترك بينهما يتمثل في الإقرار بوجود ثقافة عالميــة ، وفــي هــذا الإطار فإن الثقافة العالمية لا تختلف في بنيتها وتكوينها عن ثقافة أي مجتمع كما هـــو متعــارف عليها .

فالثقافة مهما تختلف تعريفاتها فهي مصطلح يدل علي كل ما صنعه شعب أو أمة من نظم وحيـــاة اجتماعية وأدوات مصنوعة وأفكار ، أي التراث الاجتماعي الذي تراكم خلال الأجيال المتعاقبـــة والذي يعيش فيه هذا الشعب وهذه الأمة .

ومن ثم فهي تتكون من جانبين أحدهما مادي والآخر معنوي يتفاعلان معاً ويؤثر كل منهما فـــي الآخر ويتأثر به مكوناً وحدة السلوك البشري . (*محمد الهادي عفيفي ،١٩٧٤ ، ص١٢٧*)

وعلي الرغم من أن محتوي الثقافات يختلف بشدة من مجتمع إلي آخر ؛ فإن البنية الأساســية للثقافة هي بنية عامة ، فكل الثقافات تتكون من عناصر سته وهي :-

١- المعتقدات .... (تفسيرات مشتركة للخبرات والتجارب) .

٢- القيـــم .... (محكات لأحكام أخلاقية أي ما يجب أن يكون) .

٣- المعايير .... (موجهات للسلوك الفعلي - تعبير عما هو كائن) .

٤- الرموز .... (تعبيرات عن المعتقدات والقيم) .

٥- اللغة .... (رموز مشركة بين الجماعة كلها) .

٦- التكنولوجيا .... (أدوات ومعارف عملية - وهي أي شيء اخترعه الإنسان للسيطرة علي الطبيعة والاستفادة منها) .

كما يوجد اتفاق كذلك علي أن للثقافة مستويات ثلاثة ، وهي العموميات والخصوصيـــات ، والمتغيرات .

العموميات : هي القيم والمعتقدات والمعايير والرموز واللغة والتكنولوجيا أي عناصر الثقافة التي يشترك فيها كل أفراد المجتمع ٠

الخصوصيات : هي تلك العناصر التي يشترك فيها بعض أفراد المجتمع الذين تجمعهم رابطة معينة (مثل الطبقة أو المهنة) ٠

المتغيرات : هي عناصر الثقافة التي قد تختلف من فرد إلي آخر ؛ فهي وسائل متعددة لتحقيق غاية معينة ٠ (*Bassis, Michael, 1991* , pp66-72)

ولعل هذه العناصر والمستويات نفسها هي التي تشكل بنية العولمة ومستوياتها ، ويتضح ذلك من خلال إظهار العامل المشترك ليس بين الأفراد فقط ولكن بين الدول بصورة تظهر العناصر أو العموميات التي توحدهم ، والخصوصيات التي تفرقهم ٠

ويمكن من خلال العرض السابق وضع تعريف للعولمة ، كتعريف إجرائي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية بأنها عبارة عن : ***عناصر ثقافية من قيم ومعتقدات ومعايير ورموز ولغة وتكنولوجيا يشترك فيها ليس فقط جميع الأفراد في مجتمع واحد ؛ ولكن أيضاً جميع الأفراد في جميع الدول٠***

وللعولمة جانبان أحدهما مادي والآخر معنوي :-

١-يتمثل الجانب المعنوي في مجموعة من القيم والمبادئ ، والمعايير والجزاءات التي تستند إليها منظومة المجتمع الدولي سواء أكانت مكتوبة أم غير مكتوبة ، أو تتكون من هذا وذلك ، وأن كل دول العالم قد قبلت هذه المجموعة من القيم والمبادئ والمعايير للسلوك وتتأثر بها ، حتى ولو كان هذا التأثر بدرجات متفاوتة (*سعد الدين إبراهيم , ١٩٩١، ص١٥١*)

٢-أما الجانب المادي فيتمثل في البنية التحتية المرتبطة بالأنشطة الملموسة ، وتطويع الطبيعة وفي مقدمتها التكنولوجيا بكل أشكالها ودرجات تقدمها ، وان كان للعولمة تكنولوجياتها الخاصة بها والمميزة لها من الكمبيوتر ، والصناعات الدقيقة ، والأجهزة الرقمية ، والاتصالات عن طريق الأقمار الصناعية والإنترنت ، فلهذه التكنولوجيا أثرها في تكوين المنظور الخاص للعولمة ٠ (*توماس ل. فريدمان ، ٢٠٠١ ، ص١٧*)

وتقتضي طبيعة الدراسة الحالية التعرف علي القيم والأخلاقيات العالمية ، وآليات تحقيقها ؛أو وسائل وأدوات إخراجها إلي حيز الوجود لتظهر في فكر وسلوك المجتمع العالمي ، وفيما يلي توضيح ذلك بالتفصيل ٠

قيم العولمة

إذا كانت العولمة في جانبها الاقتصادي تعني قبول الرأسمالية كنظام اقتصادي علي مســـتوي العالم أجمع – وخاصة بعد سقوط حائط برلين ، وانهيار الشيوعية – بكل ما يتضمنه ذلك من قيم ترتبط بمبادئ ومعايير السوق الحرة ، وخاصة المنافسة ، والسعي إلي تحقيق المصلحة الذاتيـــة ، والاتجاه نحو تعظيم الربح ، والمنفعة ،

فإن هذه القيم ذاتها هي التي تؤدي إلي تزايد الفقر والتهميش في المجتمع ، والتفاوت الكبير وعـدم المساواة بين من يملكون رأس المال ومن لا يملكون ، ومن ثم فإن العولمـــــة الاقتصاديـــة بمـــا تتضمنه من سيادة الرأسمالية وآليات السوق تنتج جوانب ضعف أخلاقية ومشـــــكلات اجتماعيـــة صارخة وهي ما يطلق عليه جوانب فشل نظام السوق الذي يوصف بأنـــه خـــادم أميـــن يقـظ للأغنياء ، لكنه أصم بالنسبة للفقراء .

هذه الجوانب الواضحة للفشل الاجتماعي لنظام السوق تحتاج إلي آلية للعلاج العام والشامل علـــي مستوي المجتمع من خلال تدخل الدولة ، وعلي مستوي المجتمع العالمي من خـــلال مؤسســـات دولية تلتزم بتحقيق وتنفيذ قيم ومعايير وأخلاقيات عالمية

والجزء التالي يوضح ذلك بالتفصيل . (روبرت هيلبرونر، ١٩٩٥ ، ص ص٩٦ – ٩٧)

أ – مجموعة القيم والمعايير عبر القومية

مجموعة القيم والمعاييرعبر القومية ، وهي مثل مجموعة القيم والمعايير القومية تحددلأفـــراد المجتمع العالمي الوسائل وقواعد السلوك المقبولة لتحقيق الغايات المرغوبة ، و هي تعد بمثابـــة مرجعية عامة يحتكم إليها الناس أو يحاولون الاقتراب منها ، كأخلاقيات عالمية ، ومـــن هـــذه القيم التي أصبحت جزءا من المرجعية العالمية ما يلي :- (*ســـعد الديـــن إبراهيـــم ، ١٩٩١، ص١٤٤ -١٦٤*)

١-النسبية الثقافية

وهي تعبر عن خصوصيات الثقافة العالمية ؛ إذ ينبغي علي المجتمع العالمي أن يتقبل مبدأ نسبية الثقافة ، بمعني أنه لا توجد ثقافة أفضل من ثقافة فهناك ذاتية وخصوصية لكل ثقافة ينبغي احترامها ، والنسبية الثقافية هي جزء من مبدأ أكثر عمومية وهو قبول التعددية والتنوع ، وتؤكد الممارسات الحالية التوافق علي قبول هذا المبدأ من خلال اعتماد لغات مثل اللغة العربية والصينية والأسبانية كلغات عالمية ، في الاجتماعات والمناسبات الدولية المختلفة .

٢-حماية حقوق الأقليات

ويرتبط بمبدأ النسبية الثقافية والتعددية والتنوع ، ويتفرع منه مبدأ الاعتراف بحقوق الأقليات القومية والعرقية واللغوية والدينية وحمايتها داخل الدولة الواحدة ، وهي ترتبط بضمان حق التنوع مع المساواة والاندماج ، وليس التنوع مع العزلة .

٣-الوحدة الإنسانية

وهذا المبدأ هو الوجه الآخر للنسبية الثقافية ، ويعني أنه رغم التنوع والاختلاف الثقافي إلا أن هناك مساحة مشتركة تلتقي فيها كل الثقافات والقوميات لكونها عموميات يشترك فيها كل البشر، ومن ثم كل الدول لتحقيق أهداف إنسانية واحدة ، مثل العناصر المرتبطة بالفن والألعاب ، وتقسيم العمل ، وعلاج الأمراض وغيرها ، وهناك اتفاق علي أن كل الدول اليوم تشترك في تحقيق ثلاثة أهداف رئيسية هي أهداف البقاء ، والنماء ، والحرية التي تُشكل مضمون التقدم ، وقد ساعدت هذه العموميات العالمية علي الوعي بأن الأخطار التي تهدد كل الدول والمجتمعات مثل أخطار الطاقة النووية ، وتدمير البيئة والإرهاب ، والمخدرات ، والأمراض الجديدة التي تصيب الإنسان ، والفقر ، وحتى فيروسات الكمبيوتر ... هي كلها أخطار عابرة للثقافات والقوميات ، ولا يمكن مواجهتها بفاعلية إلا علي النطاق العالمي .

٤-التوفيقية

وهذا المبدأ هو منتج طبيعي لقبول مبدأي النسبية الثقافية والوحدة الإنسانية ، وتعني التوفيقية الاعتراف بالآخر ، ومن ثم "التفاعل والتفاوض معه من أجل الوصول إلي حل مشترك ، ويتفرع من هذا المبدأ ممارسات عديدة مثل الاتجاه العالمي الحالي نحو تحقيق توازن المصالح بدلاً من توازن المخاوف ، والتوازن بين القيم المادية والقيم الروحية ، والتوازن بين مصالح الفرد ومصالح الجماعة ، والتوازن بين الدولة والمجتمع المدني وغيرها من توازنات عديدة .

٥-الالتزام بحل الصراعات سلمياً وعدالة التفاوض

وهذا المبدأ يتفرع من مبدأ التوفيقية ، فهو يتضمن الالـــتزام ببنـــاء ثقافـــة الســـلام ونشـــر الديمقراطية والتسامح ، فالتكاليف الاقتصادية والاجتماعية والبشرية الباهظة للصراع المسلح تبـدد الموارد المحدودة في أنحاء العالم ٠ (*اليونسكو ،١٩٩٧ ،ص ص٣١ - ٥١*)

٦- التضامن الدولي

من القيم الجديدة في ظل العولمة قبول مبدأ التكافلية الذي تظهر تطبيقاته في الاتجاه العـــالمي نحو التضامن بين الأقوياء والضعفاء ، والأغنياء والفقراء ، والمحظوظين والمنكوبين ، فقـد تـم قبول هذا المبدأ بشكل مقنن يتجاوز ممارسات البر والإحسان التي كانت سائدة فيما سبق ، وظـهر الآن تعاون الدول في ظروف الكوارث الطبيعية مثل الزلازل ، والبراكين والفيضانات ، و إلغـاء الديون الخارجية للدول الأكثر فقراً وغيرها ، ولعل السبب الكامن وراء القبول الواسع لهذا المبـدأ أنه يتفق مع مبدأ " المصلحة الذاتية الوقائية " فحماية الآخر هي في نفس الوقت حماية للذات ٠

٧- عالمية حقوق الانسان

إن حقوق الإنسان اليوم تعد معياراً ضمنياً للسلوك الدولي باعتبارها مبادئ عامة تؤكد علـــي الاهتمام الأخلاقي بحماية الحقوق المدنية والسياسية مهما يختلف أسلوب تطبيقها من ثقافة لأخـري ، والجديد في عالمية حقوق الإنسان أنها لم تعد تقتصر علي الحقوق المدنية والسياسية التي أشـار إليها إعلان حقوق الإنسان لعام ١٩٤٨ ؛ ولكنها شهدت في السنوات الأخيرة توسعاً رأسياً وأفقيـاً، ويعتبر تطور حقوق الإنسان بمثابة تلخيص للتطور الذي حدث في درجات الفكر والوعي العـالمي علي مدي نصف قرن

فقد تطورت حقوق الإنسان في أجيال أربعة ، الجيل الأول هو مجموعة الحقـــوق السياســية والمدنية ، أما الجيل الثاني فيتناول مجموعة الحقوق الاقتصادية والاجتماعية ، ثم بعد ذلك جـــاء الاهتمام بحقوق الشعوب في تقرير مصيرها والذاتية الثقافية وحقوق التنمية لتصل مسيرة التطـور إلي الجيل الرابع وهو الجيل الحالي الذي يمثل حقوق الانتساب لنظام عالمي، فالإعلان العـــالمي لحقوق الإنسان هو الأصل الذي تفرعت عنه كل الحقوق التي تم تفصيلها فيما بعد والإضافة إليـها ، وفي داخل هذا الإطار ، أصبح يوجد اعتراف بأهمية المشاركة ، والديموقراطية ، والمســاواة أمام القانون، والشفافية والمساءلة في تطبيق حقوق الإنسان وغيرها من الأخلاقيـــات العالميــة ،

فهي كلها مفاهيم إنسانية طورتها الأمم عبر القرون ، ويجب أن يمتـد تطبيقـها علـي القواعـد الأخلاقية العالمية . (*حسن نافعة ، ١٩٩٥، ص ص٣٦٧ -٣٨٣*)

<u>٨- المساواة بين الأجيال</u>

المبدأ الأساسي للمساواة بين الأجيال ينادي بضرورة حرص أجيال الحـاضر علـي البيئـة والموارد الثقافية والطبيعية لصالح كل أفراد أجيال الحاضر والمستقبل ؛ فكل جيل يعتبر مسـتخدماً لتراث البيئة الثقافي والطبيعي المشترك وحارساً عليه ، وبالتالي يجب أن يترك لأجيال المسـتقبل نفس الفرص التي حظي بها .

<u>٩- الديمقراطية</u>

وهي عنصر محوري في الثقافة المدنية العالمية الوليدة، وهي قيمة في حد ذاتها ، كما أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بعدد من القيم المهمة الأخرى مثل حقوق الإنسان ، والتنمية البشرية ، والسلام .

<u>١٠- التنمية البشرية</u>

اذا كانت مبادئ اقتصاد السوق والمنافسة قد استدعت وجود سياسات للرعايـة الاجتماعيـة علي المستوي المحلي ؛ فإنه مع العولمة والمنافسة الاقتصادية العالمية تتعرض برامـج الرعايـة الاجتماعية لضغوط أكبر وخاصة في مجالات التعليم والصحة والعمل وغيرها؛ لذا ينبغي إدخـال مبادئ التنمية البشرية والحماية الاجتماعية ضمـن مفـاهيم وممارسـات الحكـم الاقتصـادي العالمي،بكل ما يتضمنه ذلك من مبادئ الديمقراطية والعدالة والمساواة (*برنامج الأمـم المتحـدة الإنمائي،١٩٩٩* ،ص٣٠)

<u>١١- الكلية (التناول الكلي)</u>

وهي مبدأ ودرس تم تعلمه من المشكلات البيئية العالمية ؛ فالهشاشة التي أصبح عليها المحيط الجوي للأرض تجسد الحقيقة الفلسفية والبيئية التي تتضمن أن كل شيء مرتبـط بكـل شـيء ، فهناك علاقة متبادلة بين الأشياء ، وينبغي تطبيق الكلية عند محاولة فهم أي مجال فـي مجتمـع معين أو علي مستوي المجتمع العالمي .

فعلي سبيل المثال عند دراسة الأداء الاقتصادي لمجتمع معين يكون من الضروري رؤية المجتمع كمنظومة ، وأن يؤخذ في الاعتبار الأدوار الحرجة ، والعلاقات الخاصة بين الحكومة ومؤسسات العمل والتعليم ، وعند التعامل علي المستوي الدولي من منظور كلي ، نجد علي سبيل المثـال ،

أن مشكلة ديون العالم الثالث تتطلب فهماً لنظام التجارة العالمي ، ثم تحليل المواقع التـــي تعرقـــل قدرة البلدان النامية علي التنافسية في هذا النظام ، وغيرها من عناصر حتى تستطيع سداد الديـون ،ويصبح استخدام مدخل البحث ذي التخصصات المتداخلة عنصرا حاسما لتحقيق المزيـــد مـــن الرؤية الشمولية ، وفهم الواقع المعقد في جميع المجالات بما فيها التعليم وهكذا ، ويُنظر حاليـــا إلي الكلية أو التناول الكلي علي أنه عنصر أساسي من أيديولوجية العولمة التـــي تحمـــل قيمـــها المقبولة إلي الواقع الحقيقي لتشكيل أنشطته المختلفة . (*جورج لودج ، ١٩٩٩ ، ص ١٢*)

وهكذا تتعدد منظومة القيم العالمية ، ولابد هنا من الإشارة إلى ثلاث ملاحظـــات أساسـية وهي :-

- أنه قد أسهم في بلورة هذه المنظومة من القيم العالمية مجموعة متشابكة متفاعلة من الظروف التاريخية والعوامل الاقتصادية والقيم الدينية والروحية ، فنجاح حركـــات التحـــرر الوطنـــي وحصول الشعوب علي استقلالها الكامل ، ونهاية الحرب الباردة ، وسيادة أيديولوجية السـوق ، والاندماج بين ثورتي المعلومات والاتصال وتزايد الاعتراف بحقوق الإنسان، كل ذلك كان من بين العوامل التي أسهمت في بلورة قيم وأخلاقيات العولمة .
- أن هذه القيم والأخلاقيات العالمية التي سبق الإشارة إليها لا تُشكل قائمة نهائية ولكن يمكـــن أن يتفرع منها ، ويضاف إليها قيم جديدة مع اتجاه العولمة نحو المزيد من التبلور والوضـوح في السنوات المقبلة .
- أن هذه القيم والأخلاقيات العالمية تحتاج إلي آليات وإطار مؤسسي عـــالمي يســاعد علـــي تنفيذها ، وفيما يلي سيتم توضيح ذلك بالتفصيل

<u>ب- آليات تحقيق القيم العالمية :</u>

لتنفيذ القيم والأخلاقيات العالمية ؛ لابد من وجود آليات وعناصر فاعلة تساعد علي تحقيقـــها وتنفيذها ، ومتابعة هذا التنفيذ من أجل تطويرها والتعرف علي مدي تأثيرها علي فكر وســـلوك المجتمع الدولي ، ومن أبرز الآليات والمؤسسات التي عادة ما يتم الإشارة إليها في هذا الصـــدد ، الحكومات ، والشركات متعددة الجنسيات ، والمنظمات الدولية والمنظمات الأهلية غير الحكوميـة والمجتمع المدني العالمي وغيرها .

١- الحكومات

الحكومات وقادتها هم المكلفون بتطبيق مبادئ الأخلاقيات العالمية ومفاهيمها ، وعلي الرغم مما يقال من تقلص دور الدولة في النظام العالمي الجديد ؛ إلا أن خبرة السنوات القليلة الماضية تؤكد أن دور الدولة سيظل دوراً أساسيا ولا يمكن الاستغناء عنه، وإن اختلفت نوعية المهام التي تؤديها بما يتناسب مع طبيعة التغيرات التي تحدث ، ومن أجل التكيف معها ، فعلي سبيل المثال سيصبح لحكومات الدول دور مهم في :-

- تحديد الحاجات المجتمعية العامة والعمل علي الوفاء بها ؛ وهي تلك الحاجات التي لا يستطيع القيام بها فرد أو مؤسسات القطاع الخاص لكبر حجمها أو قلة أرباحها
- التخطيط لتحديد هذه الحاجات ومتابعتها وتنفيذها مع ضمان أكبر قدر من المشاركة مع المجتمع المدني وتحقيق الشفافية والديموقراطية ٠
- وفي هذا السياق تكون الحكومات مسئولة عن موضوعات صعبة مطلوبة لتحقيق المصلحة العامة للمجتمع مثل نقاء البيئة ، والاستقرار الاقتصادي والتنافسية العلمية ٠
- أن تعمل الحكومات جنبا إلي جنب مع السوق ؛ لتفادي جوانب الفشل والإخفاق وخاصة في الجوانب الاجتماعية ، وتقوم بمهام إشرافية في قطاع مثل قطاع البنوك أو حتى الاشتراك مع القطاع الخاص في بعض المجالات كالتعليم والصحة وغيرها ٠ (*جورج لودج ، ١٩٩٩ ، ص ص١٣ - ١٥*)
- وفي إطار العولمة تكون الحكومة مسئولة عن تحقيق أمور معينة مثل حقوق الإنسان وغيرها من القيم العالمية، وتتم مساءلتها رسميا أمام المجتمع الدولي ٠

٢- التكتلات الإقليمية

التكتلات الإقليمية هي كيانات متعددة القوميات ولكنها أقل من عالمية ، كالاتحاد الأوروبي ، ومنطقة التجارة الحرة بأمريكا ، ورابطة دول جنوب شرق آسيا ،وغيرها من اتفاقيات نقدية أو تجارية بين مجموعات من الدول ذات التوجهات المتشابهة ، ومع أنه يمكن النظر إليها علي أنها معسكرات تتمتع بالاكتفاء الذاتي ، كما كان الحال قبل الحرب العالمية الثانية ؛ إلا أنها في إطار النظام العالمي الجديد تعبر عن توجه ، وآلية من آليات العولمة التي تساعد علي تحريك البضائع والخدمات ورءوس الأموال والناس والأفكار بصورة حرة متجاوزة حدود الدول والأقاليم ٠(*كيمون فالا سكاكيس ،١٩٩٩ ، ص ص ٢٧ - ٤٢*)

جـ – الشركات متعددة الجنسيات

الشركات متعددة الجنسية هي شركات ذات نفوذ وقوة هائلة وتحتل حاليا قمة ترتيب الممثلين علي المسرح العالمي ، وتزيد هذه القوة وتكبر يوما بعد يوم عن طريق عمليات الاندماج بين هذه الشركات ، وعلي الرغم من التشكك الذي تزايد في السنوات الأخيرة حـــول طبيعـــة دور هـــذه الشركات علي المستوي العالمي، وخاصة من الناحية الاقتصادية ، وتركيزها علي دافع الربـــح ؛ فإن قوتها ونفوذها وكبر حجم ميزانياتها يفرض عليها دورا وتبعات في الأخلاقيـــات العالميـــة ، فقوتها الاقتصادية غالبا ما تكون أكبر من قوة بعض الدول ، وقد تؤثر أنشطتها علـــي سياســـة العديد من الحكومات والشعوب ، ويمكن للتعاون الدولي أن يحد من سوء استخدام هذه الشـــركات بما يساعد علي توجيهها للصالح العام .

د- المنظمات غير الحكومية

وهي مجموعة كبيرة ومتنوعة من المنظمات ، والشيء الوحيد الذي تشترك فيه هو حقيقة أنها تعمل خارج نطاق الحكومات ، وعادة ما تهتم هذه المؤسسات وتتشكل حول موضـــوع محـــدد ، وهي تمارس نفوذها علي المسرح العالمي ، وهي لاتستطيع أن تحل محل الحكومات أو غيرهـــا من اللاعبين الأساسيين علي مسرح العولمة ، ولكن مهمتها الأساسية هي مساندتهم، فهي كثيراً ما تمثل مصالح خاصة، وليس مصالح عامة ، ومن المحتمل أن تقوم المنظمات غير الحكومية بـدور متزايد الأهمية علي المسرح العالمي، وذلك نظرا لأنها يمكن أن تحدد المواقف بكثير من الحريـــة والمرونة ، وتتمتع بمساندة جمهور كبير؛ فبعض المنظمات غير الحكومية يزيد عـــدد أعضائـــها الآن عن عدد مواطني بعض الدول .

هـ- المجتمع المدني

بالرغم من عدم وضوح مفهوم المجتمع المدني فمن المفترض أن المجتمع المدني يتألف مـــن كل المواطنين في العالم الذين لا يرتبطون بأية جماعة ذات مصلحة خاصة، والمجتمـــع المدنـــي يعبر عن نفسه بشكل أساسي عن طريق استطلاعات الرأي ، والمواقف تجاه القضايـــا العامـــة ، وعن طريق المنظمات غير الحكومية ،

ومن المعروف أن المنظمات غير الحكومية ، والجمعيات التطوعيـــة ، والتنظيمـــات الشـــعبية ، وجماعات الضغط وغيرها من منظمات تمتد عبر الحدود القومية وتقيم علاقات تتجـــاوز حـــدود الدول ، ومن ثم فإن لها دوراً في أي نظام للمواطنة العالمية ، وقد يكون اهتمامها محصورا فـــي

بعض القضايا الضيقة والمصالح الخاصة ، ولكنها تستطيع أن تحشد الرأي العام العالمي لتوجيه الاهتمام بمعالجة المشكلات العالمية مثل منظمة السلام الأخضر لحماية البيئة ، ومنظمة أوكسفام في مجال التعليم وقضايا التنمية ، والمنظمات النسائية ، وغيرها من منظمات وهيئات أخري ٠

و- مجموعات تنسيق السياسات :-

تتعدد مجموعات تنسيق السياسات وتتزايد يوما بعد يوم ، ولعل من أشهرها مجموعة السبعة التي أصبحت مجموعة الدول الصناعية الثمانية الكبرى بعد انضمام الاتحاد السوفيتي إليها وتوصف بأنها " حكومة العالم " ،و مجموعة العشرة ،و مجموعة الاثنين والعشرين ،و مجموعة السبعة والسبعين ،ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ٠ (*برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ١٩٩٩ ، ص٣٠*)

ز- المنتديات غير الرسمية

لقد أصبح من سمات السنوات الأخيرة تنامي المنتديات غير الرسمية لرجال الأعمال والتجارة والمال والاقتصاد والثقافة وغيرها ٠٠٠ وتقوم تلك المنتديات بتعميق صلات التفاهم وتوطيد أواصر التعاون في كل القطاعات علي الصعيد الدولي ، وأكثر هذه المنتديات شهرة هو ملتقى دافوس (المنتدى الاقتصادي العالمي) ، وهو منظمة غير حكومية أنشئت في بداية السبعينيات لتوفير أرضية للحوار بين الاقتصاديين ورجال المال والأعمال من ناحية ، وبين أصحاب القرار السياسي من ناحية أخري ، وكان منتدي دافوس في طليعة المروجين لمبادئ العولمة الاقتصادية في التسعينيات ، وينتسب لعضويته أكثر من ١٠٠٠ شخصية ومؤسسة وشركة عالمية، ويؤكد القائمون علي شئونه أنه يكمل دور مؤسسات العولمة الرسمية مثل الأمم المتحدة ، دون المساس بسيادتها ، ويشبهونه بأنه نواة لمجتمع مدني يتجاوز حدود الدول ٠ (*منظمة العمل العربية ، ١٩٩٨، ص ص٤٢ - ٦٣*)

ز- منظمة الأمم المتحدة

يونيو ١٩٤٥ ، وقعت ٥٠ دولة علي ميثاق إنشاء منظمة الأمم المتحدة التي بدأت نشاطها مع مطلع عام ١٩٤٦ ، وقد أنشئت منظمة الأمم المتحدة بعد الحرب العالمية الثانية كوريث شرعي لعصبة الأمم للاهتمام بالقضايا العالمية ، وعلي رأس أهدافها هدف حفظ السلم والأمن الدوليين ، ذلك الهدف الذي يتمحور حوله كل نشاطها بالإضافة إلي أهداف أخري مثل تنمية العلاقات الودية والتعاون بين الدول ، كما اهتمت المنظمة منذ نشأتها بمجال حقوق الإنسان ووضع السياسات

المطلوبة لتنفيذ الأنشطة ومتابعتها ، وقيادة التطور والتغير المستمر الذي يحدث في مجال حقـــوق الإنسان ، وفي إطار الأمم المتحدة أنشئت هيئات ووكالات عديدة في مختلف فروع النشاط الـذي يتم في داخل الدول وفيما بينها ، ومن أمثلة هذه المنظمات ما يلي :-

- مؤسسات بريتون وودز ، وهي صندوق النقد ومجموعة البنك الدولي التي تم إنشـاؤها فـي عام ١٩٤٦ ، بعد أزمة الكساد الاقتصادي الكبير في الثلاثينيات والحرب العالمية الثانيـــة ، من أجل تحقيق الاستقرار النقدي العالمي وإعادة بناء ما دمرتـــه الحـــرب ، ويشــترك فـي عضوية هذه المؤسسات الآن نحو ١٨١ دولة .
- صندوق رعاية الطفولة (اليونيسيف) لرعاية وحماية الأطفال من التشرد .
- الاتفاقية العامة للتعريفة الجمركية التي بدأت في عام ١٩٤٧ ووقعت عليها ٢٣ دولة لتنظيـم التجارة العالمية ، وتطورت أنشطتها و تحولت بعد جولة أورجواي في أبريل ١٩٩٤ إلـــي منظمة التجارة العالمية ، وتتولي تنظيم العلاقة بين الدول في مجالات تجارة السلع والخدمات وحقوق الملكية الفكرية .
- برنامج الأمم المتحدة للتنمية الذي أنشئ عام ١٩٦٥ لتقديم المعونة متعددة الأطراف للـــدول النامية .
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) والتي تساعد علي تنشيط البحـــث ونشر الثقافة والعلم علي مستوي العالم .

والأمم المتحدة التي أنشئت بعد الحرب العالمية الثانية تعرضت لنقد كبير بعـــد انتـــهاء الحـــرب الباردة في التسعينيات، حتى نادي البعض بإعادة النظر في دورها ووظيفتها في النظـــام العـــالمي الجديد ، بل والتفكير في إلغاء بعض مؤسساتها مثل البنك الدولي، وغيره من المؤسسات الماليـــة العالمية ، واشتد الجدل بشكل خاص مع الأزمات المالية التي حدثت فـــي النصـــف الثـــاني مـــن التسعينيات بدول جنوب شرق آسيا ، ومع ذلك فإن الاتجاه السائد حاليا يميل إلي الإبقاء علي هـــذه المنظمات مع تعديل أهدافها لتمتد إلي مجالات أخري، لتعزيز عملية التنمية في الدول الأعضـــاء، وتقليص نسبة الفقر ، فقد تم تحديد الأهداف التي يفترض أن يقوم البنك الدولي بالتعاون مع بقيـــة المؤسسات الدولية علي تحقيقها ، بالإضافة إلي وظيفته في تحسين أسواق المال العالمية، وجمـــع ونشر المعلومات الاقتصادية بشكل دوري ، في :-

- مكافحة الفقر في الدول النامية .

- تحسين وإصلاح البناء المؤسسي والقانوني في الدول النامية بما يشجع علي التنمية ·
- وضع برامج فعالة لتحسين مستويات الصحة والتعليم والبيئة ·

ومن ثم فقد تم اتخاذ موقف ليس في اتجاه الإلغاء ولكن التعديل للسياسة والآليات بما يخدم وظائف التنمية ، وهو ما يعكس التطور في عمل مؤسسات منظمات الأمم المتحدة كلها ، الذي تغير بالفعل من التفكير في قضايا نزع السلاح والحفاظ علي السلم والأمن الدوليين إلي خدمة قضايا التنمية، ثم الاتجاه الحالي إلي التركيز علي القضايا الكونية مثل (قضايا البيئة والسكان ودراسة نشاط الشركات متعددة الجنسية ودورها في الاقتصاد العالمي ، ومكافحة الجريمة والرقابة علي المخدرات) ، وهي كلها قضايا تقع في صميم الحفاظ علي القيم والأخلاقيات العالمية ·(حسن نافعة ، ١٩٩٥ ، ص ص٣٨٧ – ٣٩٦)

ويمكن تلخيص كل ما سبق في الجدول التالي

جدول يوضح

قيم العولمة ، ومضامينها الأساسية ، وآليات تحقيقها

قيم العولمة	مضامينها الأساسية	آليات تحقيقها
النسبية الثقافية	الخصوصية الثقافية ، التعددية ، التنوع	– حكومات الدول وقادتها :- يكون للحكومة دور مهم في حماية حقوق الانتساب لمجتمع عالمي
حماية حقوق الأقليات	الاعتراف بحقوق الأقليات القومية واللغوية والعرقية والدينية في إطار من المساواة	– التكتلات الإقليمية: مثل الاتحاد الأوروبي – مجموعات تنسيق السياسات مثل مجموعة الدول الصناعية الثمانية الكبار
الوحدة الإنسانية	وحدة أصل الجنس البشري ، وحدة الأهداف الإنسانية الخاصة بالبقاء والحرية والتنمية ، وحدة المخاطر البيئية ، الإرهاب ، الأمراض التي تواجهها البشرية	– الشركات متعددة الجنسيات :- بكل أشكالها وسواء أكانت شركات تجارية ، أم إعلامية أم تكنولوجيا المنظمات غير الحكومية
	تحقيق التوازن بين القيم المادية والروحية وبين مصالح الفرد ومصالح المجتمع ،	

التوفيقية	وبين الفرد والمجتمع المدني بناء ثقافة السلام والتسامح والديمقراطية والتسامح	_المجتمع المدني_ :- مثل منظمات حقوق الإنسان،الحركات النسائية ،منظمات حماية البيئة ،المنظمات العاملة في مجال التعليم
الالتزام بحل الصراعات سلميا وعدالة التفاوض	التضامن بين الأقوياء والضعفاء ، بين الأغنياء والفقراء	ـ المنتديات غير الرسمية: مثل المنتدي الاقتصادي العالمي ـ _التكنولوجيا ووسائط_ الاتصال الحديثة وخاصة تكنولوجيا الاتصال من بُعد التي أدت إلي تلاشي حدود الزمان والمكان وتهاوي الحدود بين الدول، وبما يُعمق التفاعل بين الناس والاندماج بين الدول
التضامن الدولي	حقوق مدنية وسياسية حقوق اجتماعية واقتصادية حق تقرير المصير ، والتنمية حقوق الانتساب لمجتمع عالمي	
حقوق الإنسان	حق أجيالُ المستقبل في الاستفادة من التراث الطبيعي والثقافي المشترك	ـ _منظمة الأمم المتحدة_ ووكالاتها المتخصصة ▪ البنك الدولي ▪ اليونسكو ▪ اليونيسيف ▪ منظمة التجارة العالمية ▪ برنامج الأمم المتحدة الإنمائي
المساواة بين الأجيال	المشاركة ، والتنمية ، والسلام ، المساءلة، الرقابة الاجتماعية	
الديموقراطية	الالتزام بالرؤية الشاملة المنظومة للقضايا في ضوء البعد العالمي للقضايا	
الكلية - التناول الكلي للأمور	التركيز علي برامج الرعاية الاجتماعية كالتعليم والصحة والعمل	
التنمية البشرية		

وبعد عرض جذور العولمة ، والأخلاقيات العالمية ، ومضامينها ، والقوي الفاعلة في تحقيقها كمؤشر للتحليل الكيفي للوثائق ؛ فإن الجزء التالي يعرض بإيجاز للمؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع للكشف عن مدي تجسيدها لكل ما سبق ٠

<u>ثانياً – المؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع –عرض موجز</u>

لقد سبقت الإشارة إلي أن الدراسة الحالية تتحدد بتحليل وثائق المؤتمر العالمي حول التربية للجميع الذي عقد في مطلع التسعينيات ، والاجتماع الرابع للمنتدي العالمي للتربية الذي عقد بداكار في النصف الأول من عام ٢٠٠٠، وفيما يلي توضيح ذلك

<u>١- المؤتمر العالمي حول التربية للجميع الذي عُقد في المدة من ٥-٩ مارس ١٩٩٠ ، جومتيين ، تايلاند</u>

لقد حدثت أمور عديدة مهدت الطريق ، وأكدت عالمية قضية توفير التعليم للجميع ، وهيأت الرأي العام لتفهم مختلف جوانب القضية ، ليس هذا فحسب ، بل جعلت من انعقاد مؤتمر التربية للجميع أمراً ضرورياً في ذلك الوقت بالتحديد ، مثل انعقاد المؤتمر الدولي الرابع لتعليم الكبار بباريس في منتصف الثمانينيات الذي أوصي بضرورة أن يبذل اليونسكو الجهود للقضاء علي الأمية وسد منابعها قبل حلول عام ٢٠٠٠ ، والمؤتمر العام لليونسكو في دورته الثالثة والعشرين ١٩٨٥ ، الذي جاء بعد المؤتمر الدولي لتعليم الكبار ، واتخذ ثلاثة قرارات مترابطة تنص علي إعلان عام دولي لمحو الأمية ، وإعطاء أولوية لأنشطة محو أمية النساء ، والتوصية بإعداد خطة عمل تستهدف محو الأمية بحلول عام ٢٠٠٠ ، وإصدار الجمعية العامة للأمم المتحدة قرارها بإعلان عام ١٩٩٠ عاما دولياً لمحو الأمية ، وموافقة المؤتمر العام لليونسكو علي الخطة متوسطة الأجل الثالثة (١٩٩٠- ١٩٩٥) في التسعينيات ببرنامج رئيسي يهدف إلي توفير" تعليم أساسي للجميع ". (*عبد الفتاح جلال ١٩٩١، ص١٠*)

ومن كل ما سبق جاء تأكيد المشاركين في المؤتمر علي :

" أن حاجات التعلم الأساسية للجميع يمكن وينبغي تلبيتها، ولن تكون هناك طريق أبلغ في مغزاها من الاستهلال بالسنة الدولية لمحو الأمية ، والمضي قدماً نحو تحقيق أهداف عقد الأمم المتحدة للمعاقين (١٩٨٣ – ١٩٩٢) ، والعقد العالمي للتنمية الثقافية (١٩٨٨- ١٩٩٧) ، وعقد الأمم المتحدة الإنمائي الرابع (١٩٩١-٢٠٠٠) والاتفاقية الخاصة بالقضاء علي جميع أشكال التمييز ضد المرأة ، والاستراتيجيات التطلعية للنهوض

بالمرأة ، والاتفاقية الخاصة بحقوق الطفل ، فلم يحدث مطلقاً أن كان الوقت أكثر ملاءمة مما هو عليه الآن كي نلزم أنفسنا بتوفير فرص التعلم الأساسية لجميع شعوب العالم "

(اليونسكو ، الإعلان العالمي حول التربية للجميع ، ١٩٩٠ ، ص٩)

كما جاء إعداد وثائق المؤتمر نتيجة لعملية تشاور منظمة وواسعة النطاق ، جـرت فـي الربـع الأخير من عام ١٩٨٩ تحت رعاية الهيئة العليا المشتركة التي أنشئت لتنظيم المؤتمر العـالمي ، وناقشت مسودات الوثائق في تسعة اجتماعات استشارية إقليمية وثلاثة مؤتمرات استشارية دوليـة ضمن مجموعة كبيرة من الخبراء وممثلي وزارات مختلفة ومنظمات دوليـة حكوميـة وغـير حكومية ، ووكالات تنمية ثنائية ومتعددة الأطراف ، ومعاهد بحوث ، وقـد اجتمـع المقـررون المنتخبون للمشاورات الإقليمية في صورة فريق عمل لتقديم المشورة إلي الهيئة العليا المشـتركة من خلال ما يقدمونه من ملاحظات ومقترحات ، فعلي سبيل المثال ، عُقد المؤتمـر الاستشـاري العربي حول التربية للجميع في الفترة من ١٣- ١٦ نوفمـبر ١٩٨٩ بحضـور غالبيـة وزراء التربية العرب بالإضافة إلي عدد من الخبراء وممثلي المنظمات الدولية العربية وعلـي رأسـها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وذلك بهدف تقديم الملاحظات والمقترحات التي تـؤدي إلي إعادة صياغة نصوص الوثائق التي أصبحت محور مناقشات المؤتمر العالمي. (سعد لبيـب ١٩٩٠، ص٩٦ -١٠٠)

وقد شارك في الدعوة لعقد المؤتمر ورعايته الرؤساء التنفيذيون لأربع منظمات دولية هي :

١. صندوق الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف) .
٢. برنامج الأمم المتحدة للتنمية ، (بامت) .
٣. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) .
٤. والبنك الدولي .

واضطلعت بتنظيمه لجنة مشتركة بين هذه الوكالات ، وضم المؤتمر نحو ١٥٠٠مشـارك مـن ١٥٥ دولة ، وممثلين عن ١٥٠ منظمة غير حكومية ، و٢٠٠ هيئة دولية ، وقد عقد المؤتمر فـي جومتيين حيث استضافته حكومة مملكة تايلاند في المدة من ٥- ٩ مارس ١٩٩٠ ، وصدرت عنه وثيقتان :-

١- أولاهما جاءت بعنوان " تأمين حاجات التعلم الأساسية رؤية للتسعينيات -وثيقة عـن الخلفيات "

٢-أما الوثيقة الثانية : فتضم "الإعلان العالمي حول التربية للجميع وهيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية "

٣-ثم نشرت بعد ذلك ثلاث دراسات توفر خلاصات جامعة عن المقالات المكتوبة والعروض الشفهية ، وأشرطة الفيديو والأفلام والمطبوعات التي قدمت في أثناء اجتماعات المائدة المستديرة ، وهي تتعلق بالأقسام الثلاثة التي يتكون منها الإعلان العالمي حول التربية للجميع الذي اعتمده المؤتمر ، ويطابق العنوان الأساسي لكل دراسة قسماً من أقسام الإعلان الثلاثة وهي : " التربية للجميع الغرض والسياق "- " التربية للجميع رؤية موسعة "-" التربية للجميع المتطلبات " .

تحديات التسعينيات

وقد انطلق المؤتمر من رصد التحديات العالمية وعلاقتها بالتنمية البشرية في التسعينيات ، فعلي عتبة القرن الحادي والعشرين يواجه العالم تحديات كبري من أهمها :-

- الركود والتراجع الاقتصادي وما يترتب عليه من انتشار الفقر والبطالة وخاصة في البلدان النامية .
- اتساع التفاوت الاقتصادي بين الدول وداخل كل منها علي حد سواء ، وأوجه التفاوت والتباين الاقتصادي تتكرر وتقوي مع الزمن بسبب عدم التكافؤ والتباين في الوصول إلي التعليم والمعرفة والمهارة .
- ظهور مجموعات سكانية هامشية داخل العديد من الدول .
- التردي البيئي .
- النمو السكاني المتسارع .
- القيود المالية المترتبة علي التحديات السابقة ، ونتيجة المنافسة علي الموارد لتأمين احتياجات اجتماعية مختلفه تبدو كلها ملحة ومشروعة.

ومع ذلك وعلي الرغم من تلك التحديات وتفاقم المشكلات التي يواجهها العالم ؛ فإنه توجد فرص جديدة متاحة لمواجهة تلك التحديات لم تكن موجودة من قبل ، ومن أهم تلك الفرص :-

- ازدياد الوعي العالمي بضرورة التركيز علي التنمية البشرية علي أساس أن التنمية الحقيقية هي التنمية البشرية، التي تؤدي إلي تحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي علي المدى البعيد

- تزايد الخبرة لدي العديد من الدول في مجال توفير التربية الأساسية باعتبارها جزءاً لازمـــاً وضرورياً لتحقيق التنمية العادلة والفعالة علي المستوي القومي
- التطور في وسائل الاتصال الحديثة
- وجود مناخ دولي موات للتعاون ، و تضامن عالمي فريد لمواجهة تلك التحديات
- التحرك الدولي نحو السلام ٠

وقد أكدت مناقشات المؤتمر علي " ضرورة النظر إلي القيود والفرص علي أنها جـــزء مـــن وحدة متشابكة ؛ حيث العوامل السكانية والثقافية والاجتماعية والسياســـية والفنيـــة والاقتصاديـــة والبيئية والتربوية المحضة ، هي عوامل مترابطة علي نمط دائري من الأسباب والآثار "

٠ (*الهيئة العليا المشتركة حول التربية للجميع ١٩٩٠ ،ص ص١-١٢*)

<u>أهداف المؤتمر :-</u>

يمكن الوصول بسهولة ويسر إلي غايات المؤتمر، والهدف من انعقاده من خلال الأقوال التي صدرت عن مديري ورؤساء الهيئات الدولية الأربع التي شاركت في المؤتمر وتتمثل في أنـــه : (اليونسكو ، ١٩٩٢ ، ص١٠)

١. " ينبغي إدخال التعليم الأساسي لا بوصفه مجرد هدف قطاعي ولكن باعتباره جزءاً لا يتجـزأ من خطة للتنمية البشرية " (*مدير بامت*)
٢. " ٠٠٠ينبغي تعبئة جهود كل مجتمع في مجمله لخدمة قضية التعليم من أجل بث الروح فـــي التزامات تسرب إليها الوهن ... والتعاون فيما بيننا ، وتعلم كل منا من الآخر ، فـــي ســبيل العمل علي أن يصبح الحق في التعليم قبل حلول نهاية القرن الحالي حقيقة واقعـــة بالنســبة للجميع " (*المدير العام لليونسكو*)
٣. "... هناك من الأسباب القوية ما يدعو إلي القيام بعمل إيجابي من أجل مساندة توسيع نطـــاق التعليم الأساسي للفتيات والنساء من ضحايا التمييز، الذي تمارسه معظم المجتمعات علي مـر العصور ٠٠٠ إذ لايمكن الحفاظ علي المكاسب ٠٠٠ أو دفعها قدماً إلي الأمام إلا إذا أتيحـت للفتيات والنساء فرص التعليم الابتدائي ومحو الأمية وتحصيل المعارف الأساســية اللازمـــة للارتقاء بنوعية الحياة ٠٠ " (*المدير التنفيذي لليونيسيف*)

٤. ...." إن لعائد الإنفاق علي التعليم قيمة بالغة ، وهذا ما تعكسه الحسابات الوطنية والدخول الفردية علي السواء ... ويتمثل هدفنا في مساعدة البلدان علي إرساء إطار للسياسة التعليمية وعلي تنفيذ برامج الاستثمار اللازمة للسعي إلي تحقيق هدف التربية للجميع"

(*رئيس البنك الدولي*)

وخلاصة ما سبق أن التعليم هو حق للجميع ، وهو جزء من التنمية البشرية ، وهو ضرورة لحماية الفئات المهمشة فضلاً عن كونه استثماراً له عائد هام للفرد والمجتمع .

وقد نص الإعلان العالمي حول " التربية للجميع " في مادته الأولي علي الأهداف الأربعة التالية:-

١- " ينبغي تمكين كل شخص – سواء أكان طفلاً أم يافعاً أم راشداً – من الإفادة من الفرص التربوية المصممة علي نحو يلبي حاجاته الأساسية للتعلم . وتشمل هذه الحاجات كلا من وسائل التعلم الأساسية مثل (القراءة والكتابة والتعبير الشفهي والحساب وحل المشكلات) والمضامين الأساسية للتعلم (كالمعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات) التي يحتاجها البشر من أجل البقاء ولتنمية كافة قدراتهم ، وللعيش والعمل بكرامة ، وللمساهمة مساهمة فعالة في عملية التنمية ، ولتحسين نوعية حياتهم ، ولاتخاذ قرارات مستنيرة ، ولمواصلة التعلم ، ويختلف نطاق حاجات التعلم الأساسية وكيفية تلبيتها باختلاف البلدان والثقافات ويتغيران لا محالة بمرور الزمن .

٢- وأن تلبية هذه الحاجات تؤهل الأفراد في أي مجتمع ، كما تحملهم المسئولية لاحترام تراثهم الثقافي واللغوي والروحي المشترك والبناء عليه والنهوض بتربية الآخرين ، ودعم قضايا العدالة الاجتماعية ، وتحقيق حماية البيئة ، وأن يكونوا متسامحين حيال النظم الاجتماعية والسياسية والدينية التي تختلف عن نظمهم مع ضمان الحفاظ علي القيم الإنسانية والدينية المقبولة وعلي حقوق الإنسان بوجه عام ، وأن يعملوا من أجل السلام والتضامن الدولي في عالم يعتمد بعضه علي بعض .

٣- وثمة هدف آخر لتنمية التربية لايقل أهمية عن الأهداف الأخرى ، وهو الهدف المتمثل في نقل القيم الثقافية والأخلاقية المشتركة وإثرائها ، فتلك القيم هي التي تكسب الفرد والمجتمع ذاتيتهما وقيمتهما .

٤- أن التربية الأساسية هي أكثر من غاية في حد ذاتها فهي الأساس للتعلم المستديم وللتنمية الإنسانية ، ويمكن للبلدان أن تبني عليها بانتظام مستويات وأنماط أخري من التربية والتدريب ". (*الإعلان العالمي للتربية للجميع ، المادة الأولي ، ١٩٩٠، ص٣*)

فلكي يكون للتعليم الأساسي جدوي وفائدة عملية فإنه يجب أن يلمس بعمق وبكفاءة الجوانب الثقافية ، والاقتصادية ، والاجتماعية لكل الأفراد والمجتمعات

وقد سعي المؤتمر إلي إيجاد ترابط وثيق بين التعليم قبل المدرسي والتعليم الابتدائي وتعليم الكبار في رؤية موسعة لم تحدث علي هذا النحو والترابط من قبل ،فجاء تركيز الإعلان العالمي حول " التربية للجميع " في المادة الثانية منه علي الرؤية الموسعة للتعليم الأساسي والتي تشمل ما يلي :

<u>١-تعميم الالتحاق بالتعليم للصغار والكبار والنهوض بالمساواة</u>

- مع منح الأولوية القصوى لضمان توفير التربية للفتيات والنساء وتحسين نوعيتها .
- إزالة أوجه التفاوت حتى لا تقاسي الفئات التي لاتتلقي خدمات كافية – مثل الفقراء وأطفال الشوارع ، وسكان الريف والأماكن النائية ، والرحل ، والعمال المهاجرين ، والسكان الأصليين ، والأقليات الأثنية والعرقية ، واللاجئين ، والذين أخرجتهم الحرب من ديارهم ، والسكان الخاضعين للاحتلال من أي تمييز من الانتفاع بفرص التعليم .
- ايلاء عناية خاصة لحاجات التعلم لجميع فئات المعاقين ، وتأمين فرص تعليمية متكافئة لهم كجزء من النظام التربوي .

<u>٢-التركيز علي اكتساب التعلم</u>

ويكون التركيز علي اكتساب التعلم عن طريق الاهتمام بالأساليب النشطة القائمة علي مشاركة المتعلم ، وتمكين المتعلمين من الوصول إلي أقصي إمكاناتهم .

<u>٣-توسيع نطاق التربية الأساسية ووسائلها</u>

توسيع نطاق التربية الأساسية لتشمل الرعاية المبكرة للطفولة ، والتعليم الابتدائي ، ومحو الأمية ، مع إمكانية استخدام جميع أدوات وقنوات الإعلام والاتصال والعمل الاجتماعي المتاحة للمساعدة علي نقل المعارف الأساسية وإعلام الناس وتثقيفهم بشأن القضايا الاجتماعية

ويجب أن تشكل كل هذه المكونات نظاماً متكاملاً ، أي أن يتمم ويعزز بعضها بعضاً، وأن تستجيب لمعايير قابلة للمقارنة ، وتسهم في إيجاد وتنمية إمكانات للتعلم المستمر لدي الأفراد

٤-تعزيز بيئة التعلم

التعلم لا يتحقق بمعزل عن الأمور الأخري ؛ لذا يتعين علي المجتمع أن يوفر لجميع المتعلمين ما يحتاجونه من التغذية والرعاية الصحية ، وبصورة عامة الدعم البدني والوجداني لتمكينهم من المشاركة الفعالة في ما يتلقونه من تعليم والإفادة منه

٥-تقوية المشاركات

تلتزم السلطات التربوية المسئولة وطنياً وإقليمياً ومحلياً بتوفير التربية الأساسية للجميع ، ولكن قد لا يتوقع منها أن تقدم جميع المتطلبات البشرية والمالية والتنظيمية لهذه المهمة الضخمة ، ولهذا فإن تنشيط المشاركات علي كل المستويات يُصبح أمراً ضرورياً •

وقد أشار الإعلان العالمي حول " التربية للجميع " إلي أن متطلبات تحقيق هذه الرؤية يتمثل في ثلاثة عناصر أساسية وهي :-

١-وضع سياسات مساندة في المجالات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية

٢-ضرورة تعبئة موارد مالية وبشرية جديدة سواء أكانت حكومية ، أم أهلية ، أم تطوعية ••،تضاف إلي ما هو متاح ومتوفر في الوقت الراهن

٣-تدعيم التضامن الدولي ، إذ إن تلبية حاجات التعلم الأساسية تعتبر مسئولية إنسانية مشتركة وعالمية ، كما أنها تتطلب تضامناً دولياً ، وإقامة علاقات اقتصادية منصفة وعادلة لإصلاح التفاوت الاقتصادي الحالي•

ومن كل ما سبق يمكن القول بأن الإعلان العالمي حول " التربية للجميع " يُشكل ميثاقاً ودستوراً حول التربية للجميع ، والهدف منه إرساء مستوي معقول للتعاون بين الدول ، فهو يرسم الأهداف ، ويضع الأولويات ،ويتبني رؤية جديدة موسعة للتعليم الأساسي ، ويحدد متطلبات تحقيقها •

هيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية

يأتي الجزء الثاني من الوثيقة والمعنون " هيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية " ليكون مرجعاً ودليلاً وخطة عمل عالمية تسترشد به الحكومات الوطنية والمنظمات الدولية ووكالات المعونة الثنائية والمنظمات غير الحكومية وكل الملتزمين بتحقيق هدف التربية للجميع ، في صياغة خطط العمل الخاصة بهم لتنفيذ الإعلان العالمي ، وهي تنص علي ثلاثة مستويات رئيسية

مـــن العمـــل المنسق ٠ (*اليونسكو ، هيكلية* العمل لتأمين حاجات التعالم الأساســـية ١٩٩٠، ص ص٥ - ١٩)

١- عمل مباشر داخل كل دولة بمفردها ٠

٢- التعاون بين مجموعات من البلدان تجمع بينها اهتمامات وخصائص معينة ٠

٣- تعاون متعدد الأطراف وثنائي داخل المجتمع الدولي ٠

<u>أولويات العمل علي المستوي الوطني</u>

فعلي المستوي الوطني لابد أن تكون هناك خطة قومية شاملة محددة الأهداف والمراحـــل وفـــق جدول زمني معين يتم فيها توزيع المسئوليات بوضوح ، وتحديد طرق المتابعة والتقويـــم ، مـــع إمكانية مراجعة الخطة وتحديثها كلما تطلب الأمر ذلك ،

وقد شجع إطار العمل دولا كثيرة علي تحديد أهدافها الخاصة للتسعينيات حول الأبعاد الستة التالية :-

١- التوسع في رعاية وتنمية الطفولة المبكرة ٠

٢- تعميم التعليم الابتدائي بحلول عام ٢٠٠٠ ٠

٣- تحسين الأداء التعليمي ٠

٤- خفض معدل الأمية بين الكبار ٠

٥- التوسع في التعليم الأساسي والتدريب علي المهارات الأساسية التي يحتاج إليها الشباب والكبار ٠

٦- زيادة حصول الأفراد علي المعرفة والمهارات والقيم المطلوبة لحياة أفضـــل ، من جميع القنوات التعليمية ٠

<u>أولويات العمل علي المستوي الإقليمي</u>

تتلخص أولويات العمل علي المستوي الإقليمي في تشجيع صيغ التعاون المتعددة مثل :-

١- تبادل المعلومات والخبرات والدرايات الفنية : وذلك من خلال البني المؤسسية القائمـــة فـــي المجالات المتنوعة مثل التربية والصحة ، والتنمية الزراعية وغيرهـــا ، والاســـتفادة مـــن البرامج الإقليمية التي أنشأتها اليونسكو في الثمانينيات مثل البرنامج الإقليمي للقضـــاء علـــي الأمية في أفريقيا ، والبرنامج الإقليمي لتعميم التعليم الابتدائي وتجديده والقضاء علي الأميـــة في منطقة الدول العربية بحلول عام ٢٠٠٠ ، علاوة علي المؤتمرات الإقليمية التي تنظمـــها

اليونسكو لوزراء التربية ، وغيرها مما يُشكل فرصة أمام المهنيين لتبادل المعلومات والآراء في القضايا الفنية والسياسات التربوية ٠

٢- القيام بأنشطة مشتركة : نظراً لما يمكن أن تتيحه مثل هذه الأنشطة من إمكانيات الاستفادة من اقتصاديات الحجم الكبير ، أي الوفر الناتج عن حجم النشاط والمزايا النسبية للبلدان المشتركة في مجالات مثل :

١- تدريب المعلمين والباحثين والمخططين والمدربين وغيرهم٠

٢- تحسين جمع المعلومات وتحليلها ٠

٣- إجراء البحوث وانتاج المواد التعليمية

٤- استخدام وسائل الاتصال في تأمين حاجات التعلم الأساسية ٠

٥- إدارة واستخدام الخدمات التربوية عن بُعد ٠

وتوجد أجهزة متعددة يمكن استغلالها لتقوية هذا النشاط ، مثل معهد اليونسكو للتخطيط التربوي ، والشبكات الخمس للتجديد التربوي العاملة تحت رعاية اليونسكو ، وكومنولث التعلم وغيرها من أجهزة أخري ، كما يمكن للوكالات الإنمائية المتعددة الأطراف والثنائية القيام بمثل هذا النشاط نظراً لما تتمتع به من خبرة في مجال أو أكثر من المجالات السابقة ٠

<u>أولويات العمل علي المستوي العالمي</u>

يتم التعاون علي المستوي العالمي من خلال :

١-تعزيز القدرات الوطنية من خلال توفير الدعم الدولي للبلدان التي تطلبه لتنمية قدراتها اللازمة لتخطيط برامج وخدمات التربية الأساسية وإدارتها٠

٢-توفير دعم مستمر وطويل الأجل للأنشطة الوطنية والإقليمية ٠

جـ- المشاورات حول السياسات : ويجب في هذا الصدد أن تُستغل قنوات الاتصال والمنتديات القائمة للتشاور بين الشركاء العديدين المعنيين بتأمين حاجات التعلم الأساسية استغلالاً وافياً خلال عقد التسعينيات للحفاظ علي الإجماع الدولي وتعزيزه٠

وفي نهاية الوثيقة الخاصة بتأمين حاجات التعلم الأساسية ، تم وضع تقسيم دلالي لمراحل التنفيذ في التسعينيات ، حيث رؤى أنه ينبغي علي كل دولة وكل إقليم وضع جدول زمني لتوزيع الأنشطة مع اقتراح الجدول التالي :

- في الفترة من ١٩٩٠- ١٩٩١ تقوم الحكومات والمنظمات بوضع أهداف محـــددة وإكمـــال واستيفاء خطط عملها لتأمين حاجات التعلم الأساسية مثل وضع سياسات مساندة ، وتصميـــم سياسات لتحسين مواءمة ونوعية برامج خدمات التربية الأساسية ، تصميم طرق لاســـتعمال وسائل الإعلام والاتصال وغيرها٠
- في الفترة من ١٩٩٠- ١٩٩٣ تقوم وكالات التنمية بوضع سياسات وخطط لعقد التســعينيات تتفق مع التزاماتها لتقديم الدعم المستمر طويل الأجل للأنشطة الوطنية والإقليمية ، وزيـــادة مساعداتها المالية والفنية للتربية الأساسية ، ووضع الإجراءات التي تساعد علي رصد التقـدم المحرز علي المستويين الإقليمي والدولي ٠
- في الفترة من ١٩٩٠ – ١٩٩٥ (المرحلة الأولي للتنفيذ) تتولى هيئات التنســـيق الوطنيـــة مراقبة التنفيذ واقتراح التعديلات التي يكون من المناسب إدخالها علي الخطط٠
- في الفترة من ١٩٩٥- ١٩٩٦ تضطلع الحكومات والمنظمات بإجراء تقويم متوسط الأجـــل بشأن تنفيذ خططها علي المستويين الإقليمي والعالمي وإجراء دراسات شاملة للسياسات
- في الفترة من ١٩٩٦- ٢٠٠٠(المرحلة الثانية للتنفيذ) تقوم وكالات التنمية بتعديل خططـــها حسب الضرورة وزيادة مُساعداتها للتربية الأساسية وفقاً لذلك
- في الفترة من ٢٠٠٠- ٢٠٠١ تُجري الحكومات والمنظمـــات ووكـــالات التنميـــة تقويمـــاً للإنجازات وتضطلع بدراسة شاملة علي المستويين الإقليمي والعالمي ٠

المنتدى العالمي للتعليم للجميع :

لقد تم إنشاء المنتدى العالمي للتعليم للجميع بعد انعقاد مؤتمر جومتيين ؛ كآلية دولية لتوجيـــه أنشطة المتابعة ؛ ولتوفير منتدى للتشاور المستمر فيما بين الحكومـــات وشـــركائها ، ويتولـــي المنتدي رصد التقدم الذي يحرز في اتجاه تحقيق أهداف التعليم للجميع ، ونشر المعلومـــات عـــن القضايا الأساسية المتعلقة بالتعليم للجميع في جميع أنحاء العالم ، ويسعي إلي إبقاء موضع التعليـــم للجميع في مكان الصدارة بين الاهتمامات الإنمائية للمجتمع العالمي ٠

وتنفيذاً لخطة العمل التي وضعت في مؤتمر جومتيين ؛ فإنه يكون من أدوار المنتدي الدولـــي للتعليم للجميع عقد اجتماعات عالمية ، تضم كبار المسئولين عن اتخاذ القرارات ، وخبراء التربية ، وأخصائيين من الوكالات المانحة الدولية والمنظمات غـــير الحكومية ، وقـــد عـــقد المنتدي أربعة اجتماعات عالمية في باريس (١٩٩١) ، ونيودلهي (١٩٩٣) ، وعمـــان (١٩٩٦)،

وداكار(٢٠٠٠) ، حيث ركز في اجتماعه الأول علي آفاق بلوغ التعليم الابتدائي للجميع ، وفي اجتماعه الثاني درس منتدي التعليم للجميع آفاق توفير تعليم جيد النوعية ،أما الاجتماع الثالث فقد استعرض فيه المنتدي التقدم الشامل نحو بلوغ أهداف التعليم للجميع الذي تحقق عند منتصف العقد ، وأوجز أولويات العمل أثناء المدة المتبقية من العقد ، وقد شكل تقييم عام ٢٠٠٠ للتعليم للجميع المحور الرئيسي لأنشطة المنتدى ؛ ولتحقيق ذلك فقد قام المنتدى بما يلي

- تزويد جميع البلدان بمبادئ توجيهية تسترشد بها في إجراء تقييمها للتعليم للجميع
- جمع وتحليل البيانات عن التعليم الأساسي في البلدان النامية .
- طلب إجراء سلسلة من دراسات الحالات القطرية عن جوانب محددة من التعليم للجميع .
- طلب إجراء دراسات استقصائية في عينة من البلدان النامية بشأن ظروف التعليم والتعلم بالمدارس الابتدائية وبشأن التحصيل التعليمي .
- بحث سياسات وممارسات الجهات المانحة التي تقدم الدعم للتعليم الأساسي .
- جمع آراء المجموعات الرئيسية من المنظمات غير الحكومية بشأن التعليم للجميع
- تنظيم سلسلة من الحلقات الدراسية الإقليمية لدراسة واستعراض سياسات التعليم للجميع ، وذلك كله من أجل عرض نتائج هذه الأنشطة علي اجتماع المنتدي في عام ٢٠٠٠ .
  (المنتدي الدولي بشأن التعليم للجميع ، تقييم عام ٢٠٠٠)

وفيما يلي عرض موجز للاجتماع الرابع للمنتدي العالمي للتربية

٢- اجتماع المنتدى العالمي للتربية ، داكار ، السنغال ، من ٢٦-٢٨ أبريل ٢٠٠٠

وكأهم حدث في مجال التعليم علي المستوي العالمي في عام ٢٠٠٠ ، ومع بداية القرن الحادي والعشرين ، عقد المنتدي العالمي للتربية اجتماع التعليم للجميع بداكار بالسنغال في المدة من ٢٦ – ٢٨ أبريل ٢٠٠٠ تحت رعاية خمس هيئات دولية وهي

- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي .
- اليونسكو .
- صندوق الأمم المتحدة للسكان .
- منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونيسيف).
- البنك الدولي .

وشارك بالمنتدي أكثر من ١١٠٠ مشارك من ١٦٤ دولة من بينـــهم معلمـــون ووزراء أكاديميون ، وصناع سياسة ، ورؤساء منظمات دولية ، وممثلون لمنظمات غير حكومية وهيئـات أُخري مهتمة بقضايا التعليم جاءوا جميعهم من خلفيات متباينة وشاركوا في وضع رؤية عامـــة ، وحلموا بعالم يمتلك فيه كل طفل وكبير مهارات القراءة والكتابة والحساب التي تجعلـــهم قـادرين علي أن يكونوا مواطنين ، وعاملين ، وأعضاء في أسرة ، وأفراداً قادرين علـــي التوافـق مـع متطلبات مجتمع عالمي بازغ ٠

وإذا كان مؤتمر جومتيين في عام ١٩٩٠ قد وضع هدف تحقيق التعليـــم الأساســي للجميــع بحلول عام ٢٠٠٠ ، كهدف أساسي له ؛ فإن عام ٢٠٠٠ كان قد جاء بعدما حدثت تغيرات عديـدة ، تكاد أن تُغير وجه العالم تغيرًا كبيراً عما كان عليه الوضع في عام ١٩٩٠ ٠

وإن كان الواقع يُشير إلي أن معدل الأمية قد انخفض نسبياً ، وحدثت قفزات تكنولوجية من شـأنها أن تساعد علي إيجاد فرص تعلم جديدة للملايين ٠٠٠ فإنه علي الرغم من ذلك ، تُشير المؤشرات الكمية والكيفية عن حالة التعليم علي مستوي العالم في عام ٢٠٠٠ إلي أنه يوجد :

- أقل من ثلث أطفال العالم الذين تقل أعمارهم عن ست سنوات والبالغ عددهـــم ٨٠٠ مليـون طفل لم يستفيدوا من أي نوع من أنواع التعليم في السن المبكرة ٠
- ما لا يقل عن ٨٨٠ مليون من الكبار مازالوا يعانون من الأمية معظمهم من النساء
- نحو ٢٥٠ ألف طفل عامل – يعملون غالباً في ظروف صعبة وغير صحية ٠
- أكثر من ١١٣ مليون طفل في عمر المدرسة محروم من الانتفاع بالتعليم الابتدائـي ، ٦٠ % منهم من الإناث ٠
- تفاوت وتمييز بين الجنسين في الوصول إلي والحصول علي فرص التعليم ٠
- وتظل نوعية التعلم وعملية اكتساب القيم الأساسية والمهارات قاصرة عن الوفاء بطموحـات واحتياجات الأفراد والمجتمعات

فإذا كان مؤتمر جومتيين قد نظر أساساً إلي المستقبل ؛ فإن داكار قد جاء في أعقاب خبرة عقـــد مضي يجب دراسته لتقويم التقدم الذي أُحرز فيه ، وتحليل لماذا وأين ظل هدف التعليم للجميـــع مراوغاً صعب التحقيق ٠

وفي هذا السياق يأتي عقد اجتماع منتدى داكار لتقويم التعليم في العام ٢٠٠٠ ، وهو يعد أكبر تقويم تعليمي تم في مجال التعليم حتي وقتنا الحاضر ، ومن خلال مشاركة غير مسبوقة من الأفراد والحكومات ، والدول والهيئات المانحة ، والمنظمات غير الحكومية ، الذين قدموا الحقائق التي تم تحليلها علي مستوي كل دولة ، وتجميعها وتحليلها مرة أخري علي مستوي كل إقليم ... لرسم صورة جديدة لحالة التعليم للجميع علي مستوي العالم في العام ٢٠٠٠ ، وإلقاء الضوء علي جوانب القوة وجوانب الضعف ، والمجالات التي تمثل مشكلات ، والجماعات التي يصعب الوصول إليها ... كمؤشر للعمل المستقبلي .

وصدر عن المؤتمر ثلاث وثائق أساسية وهي :

١- " التقرير النهائي " الذي تضمن توثيقاً لنتائج المناقشات التي دارت في المؤتمر وتحديد أهدافه .

٢- " إطار عمل داكار – التعليم للجميع الوفاء بالتزاماتنا الجماعية "

٣- إعداد خطط العمل الوطنية – مبادئ عمل قطرية " نشرتها اليونسكو لمساعدة كل قطر علي تنفيذ ما جاء بإطار العمل وتحقيق أهداف التعليم للجميع

وكان واضحاً منذ بداية عقد المنتدي وإلقاء كلماته الافتتاحية وجود تأكيد علي :

- أن " جوهر النشاط في ميدان التعليم للجميع يتركز علي المستوي القطري " بمعني أن هدف التعليم للجميع هو التزام يتحمل مسئولية تحقيقه حكومة كل دولة التي يكون عليها أن تتأكد من أن الأهداف والاستراتيجيات تم تنفيذها في إطار مشاركة واسعة من المجتمع المدني
- أن اليونسكو بوصفها الوكالة الرائدة في مجال التعليم ستعمل علي تكملة الجهود التي تبذلها الحكومات الوطنية ، والعمل بشكل دقيق مع الدول لتطوير نظم التعليم وتجديدها ، وجعل التعليم في متناول الجميع بدون استبعاد أو تفرقة لنشر ثقافة كونية يشارك فيها كل البشر
- أن اليونسكو ستقوم بتنسيق العمل علي المستوي العالمي ، ودعم آليات تدفق المعونة ، والتأكيد علي " أن الحكومات التي التزمت بتحقيق هدف التعليم للجميع يجب ألا يعوقها عن تحقيق هذا الهدف نقص الموارد " . (*اليونسكو، إطار عمل داكار ، ٢٠٠٠ ، ص٨ – ٢٢*)

تحديات عام ٢٠٠٠

دارت كل مناقشات منتدي داكار حول الاعتراف بأن العالم قد تغير بشكل لم يكن متوقعاً في جومتيين ، فقد شهد عقد التسعينيات

- انهيار الشيوعية في أوروبا ٠
- نهاية الحرب الباردة ٠
- إعادة تشكيل خريطة العالم ، وزيادة عدد الدول ٠
- ظهور نزاعات عرقية وتزايد أعداد اللاجئين ٠

وفي نفس الوقت

- تكون قبول عالمي بأن التعليم يجب أن يتم التفكير فيه ليس فقط علي المستوي المحلي ولكن أيضاً علي المستوي العالمي ٠
- تم التركيز علي أهمية دور القطاع الخاص في توصيل التعليم العام ٠
- الحاجة إلي زيادة دور الهيئات المانحة والمنظمات غير الحكومية ٠
- ظهور دور المجتمع المدني بشكل أقوي مما كان عليه عام ١٩٩٠ ٠

ثلاثة تطورات أساسية

وبرزت ثلاثة تطورات أساسية حدثت علي مدي العقد الأخير ، واكتسبت أهمية خاصة انعكست علي موضوعات داكار وهي :

١. الثورة في تكنولوجيا الاتصال والمعلومات التي غيرت كل المؤسسات البشرية ، فلم يكن هناك شيء مثل الإنترنت أثناء جومتيين ، وهذا الأمر في حد ذاته يطرح السؤال حول كيفية تسخير التكنولوجيا كأدوات لتحقيق التعليم للجميع ٠
٢. مرض الإيدز وما له من تأثير سلبي مدمر علي قوة العمل التدريسية والأطفال أنفسهم في الكثير من الأقطار وخاصة الأفريقية ٠
٣. عدم القدرة المالية ، أي الفقر (عدم كفاية مصادر التمويل) الذي يعتبر من الأسباب المهمة التي تفسر عدم قدرة الكثير من الحكومات علي تحقيق هدف التعليم للجميع ، ومن ثم فإن إسقاط الديون أو علي الأقل تخفيضها يعتبر شرطاً مسبقاً وخطوة أولي لمعالجة الفجوة المتزايدة بين الفقراء والأغنياء ٠(UNESCO, 2000 ,pp7-14)

وعلي الرغم من أن التطور التكنولوجي والاندماج بين ثورتي الاتصال والمعلومات الذي ظهر بشكل واضح بعد مؤتمر جومتيين ، يدخل في إطار الفرص ؛ إلا أن الجزء الظاهر منه حالياً يجعله ينضم إلي التطورين الآخرين ، المرض والفقر ، و جميع هذه التطورات تضاف إلي قائمة التحديات التي جعلت من النوايا الطيبة التي ظهرت في مؤتمر جومتيين ، وتجسدت في هدف تحقيق التعليم الأساسي للجميع هدفاً صعب التحقيق ؛ وذلك نظرا لظهور تحديات متعاقبة وضعتها طبيعة التطورات التكنولوجية والعلمية من التعامل مع كثافة عالية للمعرفة ، وما أدت إليه من حتمية الدخول في شراسة التنافسية في السباق التنموي ، وظهور الفجوة بين بلدان العالم ، فكل ذلك يحتاج إلي تعليم أساسي للجميع من نوع جديد ، يساعد علي تشكيل عقل جديد ، وتحول في أسلوب النظر للحياة وللطبيعة والآخر والتنظير والتكنولوجيا .

وقد أكد منتدي داكار ٢٠٠٠ علي وجود مجالات أساسية تستحق الاهتمام مثل التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ، وتعليم الفتيات والنساء ، ومحو أمية الكبار ، والتعليم في حالة الكوارث ، ومرض الإيدز ، قضايا الصحة المدرسية ، و دور تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، وانعكس ذلك علي أهداف داكار .

<u>أهداف داكار ٢٠٠٠</u>

لقد حدد اجتماع منتدى داكار عام ٢٠٠٠ ستة أهداف أساسية للتعليم للجميع ينبغي السعي نحو تحقيقها في أجل أقصاه عام ٢٠١٥ وهي

١. توسيع وتحسين الرعاية الشاملة والتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وخاصة الأطفال المعرضين للخطر والأشد حرماناً .
٢. تمكين جميع الأطفال من الحصول علي تعليم جيد النوعية ، مجاني إلزامي مع التركيز بوجه خاص علي الفتيات والأطفال الذين يعيشون في ظروف صعبة وأطفال الأقليات الأثنية .
٣. ضمان تلبية حاجات التعلم لكافة الصغار والكبار من خلال الانتفاع الكافي ببرامج ملائمة للتعليم وإكساب المهارات الأساسية للحياة .
٤. تحقيق تحسين بنسبة ٥٠% في مستويات محو أمية الكبار ولاسيما لصالح النساء ، وأيضاً تحقيق تكافؤ الفرص في التعليم الأساسي والتعليم المستمر لجميع الكبار .

٥. إزالة أوجه التفاوت بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلـــول عـام ٢٠٠٥ ، وتحقيق المساواة بين الجنسين في التعليم الابتدائي والثانوي بحلول عام ٢٠١٥ ، مـــع التركيز علي تأمين فرص متكافئة للانتفاع بتعليم أساسي جيد النوعية ٠

٦. تحسين كافة الجوانب النوعية للتعليم ، وضمان التميز للجميع بحيث يحقق نتائج معترفـاً بها وواضحة وملموسة وقابلة للقياس في المهارات الأساسية للتعلم ، أي القراءة والكتابة والعد وأيضا والمهارات الحياتية ٠ (اليونسكو ، إطار عمل داكار ، ٢٠٠٠ ، ص٨)

استراتيجيات التنفيذ

إن تحقيق الأهداف الستة المبينة أعلاه يستلزم نهجاً مبنياً علي قاعدة عريضة تتجاوز حـــدود التعليم النظامي ، وتنفيذ الاستراتيجيات التالية سيكون أمراً حاسماً في تحقيق غاية " التعليم للجميع "

١- تعبئة الالتزام السياسي الوطني والدولي القوي لصالح " التعليم للجميع " ووضع خطط عمـل وطنية ، وزيادة الاستثمار بصورة ملموسة في التعليم الأساسي

٢-تعزيز سياسات التعليم للجميع ضمن إطار قطاع تعليمي يتكامل ، ويرتبـــط بشـــكل واضــح بالاستراتيجيات الخاصة بالقضاء علي الفقر وباستراتيجية التنمية ٠

٣-تأمين التزام المجتمع المدني ومشاركته في صياغة استراتيجيات تطوير التعليم وفي تنفيذهـــا ومتابعتها ٠

٤-تطوير نظم إرشاد وإدارة للتعليم من شأنها أن تلبي الاحتياجات وتؤمـــن مشـــاركة الجميــع وتكون قابلة للتقويم ٠

٥-إدارة البرامج التعليمية بطرق تكفل التفاهم والسلام والتسامح ، وتُساعد علـــي درء العنــف والنزاعات ، وتلبية احتياجات النظم التعليمية المتضررة من النزاعات والكـــوارث الطبيعيــة والتقلبات ٠

٦-تنفيذ استراتيجيات متكاملة لتحقيق المساواة بين الجنسين في ميدان التعليم ، تنطـــوي علــي الإقرار بضرورة تغيير المواقف والقيم والممارسات ٠

٧-إيجاد بيئات تعليمية سليمة وصحية وجامعة يتوفر لها الموارد بصورة منصفة ، بما يــــؤدي إلي الامتياز في التعليم وإلي تحديد واضح لمستويات التحصيل المنشودة للجميع ٠

٨-تطوير التكنولوجيا الجديدة للمعلومات والاتصال وتطويعها للمساعدة علـــي تحقيــق أهـــداف التعليم للجميع ٠

٩-تحسين أوضاع المعلمين ورفع معنوياتهم وتعزيز قدراتهم المهنية .

١٠- التنفيذ العاجل لبرامج ومبادرات تعليمية لمكافحة وباء الإيدز .

١١- المتابعة المنظمة لما يحرز من تقدم في تحقيق الأهداف في مجال التعليم للجميع علي الصعيد القطري والإقليمي والعالمي .

١٢- الاعتماد علي الآليات القائمة لتعجيل التقدم نحو تحقيق " التعليم للجميع .

إطار عمل داكار

لقد اعتمد المنتدي العالمي للتربية إطار عمل داكار ٠٠٠ الذي يُعبر عن تعهد جماعي بالعمل نحو تحقيق غايات وأهداف التعليم للجميع بالنسبة لكل مواطن ولكل مجتمع ، والتأكيد من جديد علي رؤية " الإعلان العالمي حول التربية للجميع بجومتيين ، والالتزامات التي أعلنها المجتمع الدولي من خلال سلسلة المؤتمرات والاجتماعات الدولية التي عقدت في التسعينيات ولا سيما

١. مؤتمر القمة بشأن الطفل ١٩٩٠
٢. المؤتمر المعني بالبيئة والتنمية ١٩٩٢
٣. المؤتمر العالمي لحقوق الإنسان ١٩٩٣
٤. المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة ١٩٩٤
٥. المؤتمر الدولي للسكان والتنمية ١٩٩٤
٦. مؤتمر القمة العالمي للتنمية الاجتماعية ١٩٩٥
٧. المؤتمر العالمي الرابع المعني بالمرأة
٨. اجتماع منتصف العقد للمنتدي الاستشاري بشأن التعليم للجميع ١٩٩٦
٩. المؤتمر الدولي بشأن تشغيل الأطفال ١٩٩٧

حيث يتمثل التحدي في الوفاء بالالتزامات التي صدرت عن تلك المؤتمرات والاجتماعات . (*اليونسكو ، إطار عمل داكار ٢٠٠٠* ، ص٨)

واستند إطار عمل داكار إلي أوسع عملية تقويم أُجريت للتعليم وهي عملية تقويم التعليم للجميع للعام ٢٠٠٠ ؛ فقد دعا المنتدي العالمي حول التربية للجميع إلي إجراء هذا التقويم الذي تمخض عن تحليل مفصل للتعليم الأساسي في جميع أنحاء العالم ، فقام كل بلد بتقويم التقدم المحرز نحو تحقيق أهداف جومتيين وتقديم تقرير عن النتائج التي حققها ، وذلك في إطار ستة مؤتمرات إقليمية عُقدت في عامي ١٩٩٩ ، و ٢٠٠٠ وهي :-

١- مؤتمر بلدان إفريقيا جنوبي الصحراء من أجل التعليم للجميع ، جوهانسبرج ، جنوب إفريقيا ، ديسمبر ١٩٩٩

٢- مؤتمر آسيا والمحيط الهادي بشأن تقويم التعليم للجميع لعام ٢٠٠٠ ، بانكوك ، تايلاند ، يناير ٢٠٠٠

٣- المؤتمر الإقليمي العربي بشأن التعليم للجميع ، القاهرة ، مصر ، يناير ٢٠٠٠

٤- الاجتماع الوزاري الثاني للبلدان التسعة الأكثر اكتظاظاً بالسكان ، ريسيف ، البرازيل ٣١ يناير - ٢ فبراير ٢٠٠٠

٥- المؤتمر المعني بالتعليم للجميع في أوروبا وأمريكا الشمالية ، بولندا ، فبراير ٢٠٠٠

٦- المؤتمر الإقليمي عن التعليم للجميع في البلدان الأمريكية ، فبراير ٢٠٠٠

وتشكل الأطر الإقليمية الستة للتعليم للجميع التي اُعتمدت في هذه المؤتمرات جزءاً لا يتجزأ من إطار عمل داكار ووثيقته الأساسية .

وهكذا يبرز المستوي الإقليمي في عقد ما بعد جومتين من خلال مؤتمر منتصف العقد ، والمؤتمرات الإقليمية التي أُجريت في الفترة من ١٩٩٩ - ٢٠٠٠ تمهيدا لاجتماع داكار (تقييم العام ٢٠٠٠) وبالاسترشاد بما قدمه المنتدي الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع من مبادئ توجيهية عامة ، ومبادئ توجيهية تقنية تتضمن تحديد الغرض ، ونطاق التقويم ، ومن الذين ينبغي اشتراكهم في التقييم ، وكيفية نشر النتائج مع تحديد المؤشرات الأساسية للتعليم للجميع بسبعة مؤشرات ترتبط بأهداف المؤتمر وهي :-

رعاية الطفولة المبكرة وتنميتها - التعليم الابتدائي - التحصيل التعليمي ومخرجاته - القرائية لدي الكبار - التدريب علي المهارات الأساسية - التعليم من أجل حياة أفضل ، وقد تم تجميعها وفقاً للأبعاد المستهدفة الستة الواردة بهيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية التي تمت الموافقة عليها في مؤتمر جومتيين .

مبادئ توجيهية قطرية بشأن إعداد خطط العمل الوطنية :

لقد وضعت " المبادئ التوجيهية القطرية بشأن إعداد خطط العمل الوطنية " في مجال التعليم للجميع لإعطاء فكرة عن الطريقة التي يمكن اعتمادها علي المستوي القطري لتنظيم عملية المتابعة للمنتدي العالمي للتربية بداكار ، وهي ليست أداة فنية للتخطيط ، ولا تمثل تعليمات ملزمة إلا من حيث أنها تشمل التعهدات الطوعية التي قطعها المشاركون في مؤتمر داكار علي

أنفسهم ، وينبغي أن يُنظر إليها باعتبارها عامل تشجيع للشراكة والتعاون من جميـــع الأطـــراف الفاعلة المعنية •

وقد ركزت المبادئ التوجيهية القطرية علي توصية أساسية لمنتدي داكار كموضوع أساسي تكرر ذكره والإشارة إليه في إطار العمل ؛ وهو أنه " ينبغي لآليات تطبيق أهـــداف التعليـــم للجميـــع واستراتيجياته أن تكون ذات طابع تشاركي ، وأن تبني ــ كلما كان ذلك ممكنا ــ علي مـــا هـــو متوافر ، وهذا ينطبق علي المستوي الوطني ، وينطبق كذلك علي المستوي الإقليمي والدولي ••• باعتبار ذلك قاعدة أساسية للانطلاق في العمل نحو تحقيق أهداف التعليم للجميع •

وهذه الشراكة الوطنية الواسعة التي يدعو إليها منتدي داكار بين الحكومة والمجتمع المدني تعتـبر تجربة جديدة للمعنيين داخل الحكومة وخارجها علي حد سواء، وهي في حد ذاتها تُعد بمثابة تحـد كبير يتركز في تكثيف الجهود من أجل تحقيق أهداف لم يتسن بلوغها من قبل ، وذلك من خـــلال أشكال للتعاون والمشاركة لم تعهدها العديد من البلدان إلا نادراً •

ومن ثم فإن حيوية حركة التعليم للجميع بعد مؤتمر داكار تعتمد علي طاقة الشركاء في التعليـم للجميع علي المستوي الوطني وقدراتهم وإبداعهم ، وبما يحتم إيجاد طرق قابلة للتطبيق وحاســمة لدمج أهداف التعليم للجميع واستراتيجياته ضمن السياسة القائمة ، والبرامج والأنشطة التي تُعـالج الواقع الذي يعيشون فيه وتستجيب للاحتياجات المحلية •

- وهي تشكل خططاً توجيهية لوضع خطط وطنية مناسبة للتعليم للجميع في أجل لايتعدي عام ٢٠٠٢
- وهذه الخطط عبارة عن مخطط كل بلد لتحقيق أهداف التعليم للجميع علي مدي جيل واحد •
- تشكل الأساس الذي يستند إليه المجتمع الدولي لدعم الجهود الوطنية في مجال التعليم للجميـع بطريقة متسقة ومتماسكة وثابتة •

وقد أوصت المبادئ التوجيهية الدول بإيجاد آلية معينة للعمل علي تعزيز المشـــاركات ودعمـــها وتنشيطها لتحقيق نتائج مقصودة ، ولتكن هذه الآلية تحت مسمي " المنتدي الوطني للتعليم للجميـع • (*اليونسكو ، إعداد خطط العمل الوطنية ٢٠٠٠ ، ص ص٢-١٦*)

المنتدي الوطني المقترح للتعليم للجميع

يجب أن يكون من بين أهداف،المنتدي الوطني للتعليم للجميـع ،إرســاء الشــراكة الوطنيــة والمساعدة في توفير أساليب للتحاور والتفاعل لمعالجة المسائل التربوية الوطنيــة ، وســواء تــم استخدام بني قائمة بالفعل أو إنشاء بني جديدة فإن المنتدى الوطني المقترح هو :

" هيئة للتشاور تجمع حول طاولة واحدة ممثلي كافة الجهات المعنية ذات المصلحة الحيوية فــي ميدان التعليم الأساسي ، وهي في نفس الوقت وسيلة للشراكة والحوار ، وآليــة للتنســيق تركــز الاهتمام علي تخطيط التعليم وتحليله ورصده في الاتجاه نحو تحقيق الأهداف المحددة " .

(*اليونسكو ، إعداد خطط العمل الوطنية ٢٠٠٠*)

ولتبين الخطوط التوجيهية بوضوح فقد تم من خلال الوثيقة الإجابة علي تساؤلات عديدة حول طبيعة المنتدى الوطني الذي يجب النظر إليه كهيئة معنية بالسياسة والاستراتيجيات الحكومية فــي قطاع التربية والقطاعات الأخرى من أجل التأكيد علي أهداف التعليم للجميع وأولوياته وبكل مـــا يتضمنه ذلك من :-

- ضمان المشاركة الفعالة في عملية التخطيط .
- متابعة الأنشطة الوطنية ووضع تقارير منتظمة عنها .
- إعداد الاستراتيجيات لتحسين الأداء عندما يكون التقدم نحو التعليم للجميع بطيئاً
- تعزيز التزام متزايد ومستديم في أوساط كافة الشركاء والأطراف

ومن ثم التأييد وحشد الموارد ، والمراقبة ، وإنتاج المعلومات المتعلقة بالتعليم للجميــــع وتبادلـــها داخل البلد المعني وكذلك مع الهيئات الإقليمية والدولية.

والمنتدى الوطني للتعليم للجميع يجب النظر إليه علي أنه بمثابة حافز لتحسين التعليم الأساسي من خلال الاضطلاع بدور الوسيط بين الأشخاص الذين تتم تلبية احتياجاتهم التعليميـــــة ، وبيــن الذين يملكون المعلومات والأفكار ، والمعارف والموارد . ويجب أن تتعامل المنظمات الإقليميــة والدولية مع المنتدى الوطني للتعليم للجميع كهيئة اتصال وطنية .

وقد تضمنت الوثيقة تفصيلات عديدة ، والإجابة علي تساؤلات ترتبـــط بحجــم المنتــدى ، وأعداد أعضائه ، وتنظيمه وإدارته ، والإجراءات المطلوبة لإنشــائه لمراعـــاة التنســيق وعــدم التكرار بين الأجهزة ، وتضمنت الوثيقة كذلك ، كيفية إعداد الخطـــة الوطنيـــة للتعليـــم للجميـــع

وأولوياتها ، والميزانية ومصادر التمويل ، وبما يضمن أن تكون جاهزة بحلول عام ٢٠٠٢ وذلك كله في سياق ما حدده إطار عمل داكار من مواصفات لهذه الخطة منها :

- أن تتولي القيادة الحكومية إعدادها بالتشاور المباشر والمنتظم مع المجتمع المدني الوطني .
- أن تجتذب دعماً متسقاً من جميع الشركاء في ميدان التنمية .
- أن تحدد إصلاحات موجهة نحو تحقيق الأهداف الستة للتعليم للجميع
- أن تضع إطاراً مالياً قابلاً للاستدامة
- أن تكون مصممة لفترة محددة وموجهة نحو أنشطة معينة
- أن تتضمن مؤشرات للأداء لمنتصف المدة .
- أن تحقق التآزر بين جميع الجهود المبذولة في مجال التنمية البشرية ؛ وذلك من خلال اندماجها في إطار عملية تخطيط التنمية الوطنية . (*اليونسكو ، إعداد خطط العمل الوطنية ٢٠٠٠، ص٩*)

وانطلاقاً من رسالة داكار التي تتضمن أن الخطة تكون أكثر فعالية إذا ارتكزت علي عمليات تتسم بالشفافية والديموقراطية وآليات تكفل أكبر قدر من المشاركة ، علي أن تقوم الخطة بتحديد أولويات الميزانية ، وتتكامل مع الخطط الوطنية للتعليم الثانوي ، بل واستراتيجية التنمية الشاملة ، والبرامج الخاصة بالحد من الفقر ، وتقوم بصياغة استراتيجيات واضحة بشأن أفضل الطرق الممكنة لمعالجة المشكلات الخاصة بالمحرومين من فرص التعليم ، وحفز المجتمع الدولي للمشاركة بأكبر قدر من الوسائل الممكنة والمتعددة .

ثالثاً- ملامح عولمة التعليم الأساسي

لعل العرض السابق لإجراءات عقد المؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع وأهدافها ووثائقها الأساسية ، يُظهر بشكل تلقائي العديد من ملامح العولمة التي سبقت الإشارة إليها في بداية الدراسة الراهنة و من أهمها ما يلي :

١- التعليم حق من حقوق الإنسان

يمكن القول بأن التعليم كحق من حقوق الإنسان هو الأساس في عولمة التعليم الأساسي ، فقد انطلق المؤتمر من :

- اعتبار التعليم حقاً إنسانياً أساسياً لكل فرد في المجتمع صغيراً كان أم كبيراً ، ذكرًا أم أنثـي ، في الريف والحضر والبادية وأيا كانت ظروفه .
- الحق في التعليم ضروري في حد ذاته ، ومن أجل الحصول علي الحقوق الأخرى
- ومن ثم فالتعليم للجميع مسئولية اجتماعية ، ويحتم حماية حقوق الأقليات

٢- التعليم للجميع ضروري للتنمية البشرية،

- التعليم للجميع شرط ضروري لأي حل يتخذ لمعالجة كل التحديات التي تواجه المجتمع .
- للتعليم أثر إيجابي ، يتجاوز العمليات الحسابية للكلفة والعائد ، إذ يؤثر تأثيرا إيجابيـاً علـي الاتجاهات ، والسلوك ، والصحة ، والإنتاجية ، وحمايـة البيئـة ، والتخطيـط الأسـري ، ورعاية الأطفال وغيرها مما يمكن أن يعيد صياغة وتشكيل حياة الأفراد بمختلف جوانبها .
- الاستثمار في رأس المال البشري والاجتماعي هو اليوم وسيلة للتنمية المستدامة ، ويسـاعد علي تقليل الفقر وعدم المساواة بين الأمم . (UNESCO, 1991,pp1-6)

٣- التناول الكلي الشامل للتعليم علي المستوي العالمي

- أشار مؤتمر جومتيين بشكل صريح إلي الالتزام بتحقيق أهـداف عقـود ومبـادرات الأمـم المتحدة التي أطلقتها في الثمانينيات في مجالات الطفولة ،و التنمية الثقافيـة ، والمعـاقين ، والنهوض بالمرأة ، كما انطلق الاجتماع الرابع للمنتدي العالمي للتربية بداكـار فـي أبريـل ٢٠٠٠ من سلسلة المؤتمرات والاجتماعات العالمية التي عُقدت في التسعينيات بشأن الطفـل والبيئة ،والسكان ، وحقوق الإنسان ، وذوي الاحتياجات الخاصة ، والتنميـة الاجتماعيـة ، والمرأة ، وتشغيل الأطفال ... ، وأعلن الالتزام بتحقيق أهدافـها ، اذ يلاحـظ أن التعليـم يشكل مكونا أساسيا في كل تلك المؤتمرات والاجتماعات .
- لا يقتصر التناول الكلي الشمولي للتعليم الأساسي للجميع علي مجرد ربط التعليم بـالمؤتمرات العالمية الأخري ؛ ولكن هذا الربط قائم أيضاً علي المستوي الإقليمي والمحلي بحكم طبيعـة تداخل التعليم مع كل قضايا التنمية الأخري .
- الرؤية الموسعة للتعليم الأساسي التي تبناها المؤتمر ، توسع مفهوم التعليم الأساسي ليشـمل التعليم ما قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي والمرحلة الدنيا من التعليم الثانوي ومحـو الأميـة وتعليم الكبار ، ليس هذا فحسب بل ربط كل هذه المراحل من التعليم وسواء أكانت نظامية أم غير نظامية بخطط التعليم في كل المراحل الأخري الثانوية والجامعية .

- ربط محتوي التعليم الأساسي بالحياة في مفهوم جديد يربط المهارات الأساسية للتعلم بمضمون التعلم بجوانبها التطبيقية في الحياة ، كالتربية الصحية والبيئية والغذائية بل وحتى مفاهيم حقوق الإنسان والتسامح والسلام وغيرها من قيم العولمة ، في المفهوم الشامل للمهارات الحياتية .

٤ -التضامن الدولي

تحقيق هدف التعليم للجميع ، بحكم طبيعته ، يحتاج إلي تعبئة الجهود ، فهو مسئولية مشتركة بين الجميع ، ويحتاج إلي تعاون بين الدول و مساعدة الدول الغنية للدول الفقيرة حتى لا يكون الفقر عائقاً يحول دون تحقيق هذا الهدف .

وفي إطار الحديث عن عولمة التعليم الأساسي ، لا يكفي تحديد الهدف أي القول بوجود إجماع عالمي علي تحقيق هدف التعليم للجميع (قيم العولمة) ، وبيان سبل تحقيق هذا الهدف (ضرورة التعاون الدولي ، وحماية حقوق الأقليات)، ولكن من الضروري توفر آلية أو بنية مؤسسية يكون لها سلطة التخطيط والتنفيذ والمتابعة والمساءلة علي المستوي العالمي ، ومن هنا يتضح دور الحكومات ، والتكتلات الإقليمية ، ومنظومة الأمم المتحدة وغيرها من مؤسسات وتجمعات تشكل البني والآلية ، والقوي الفاعلة لعولمة التعليم الأساسي .

٥- منظومة الأمم المتحدة وعولمة التعليم الأساسي

يتضح من إجراءات عقد وإعداد وتنفيذ ومتابعة المؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع أن الدور الأساسي يقع علي عاتق مؤسسات الأمم المتحدة المختلفة ،وخاصة برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ، واليونيسيف ، و البنك الدولي ، وصندوق الأمم المتحدة للسكان ، واليونسكو بمشاركة بعض المنظمات والمؤسسات واللجان الإقليمية .

٦- منظمة اليونسكو

تتحمل اليونسكو ، كهيئة متخصصة في التربية والعلوم والثقافة ، العبء الأكبر في إعداد وتنفيذ وتنسيق الأنشطة ومتابعتها علي كل المستويات محلياً وإقليمياً وعالمياً ، ومن المعروف أن منظمة اليونسكو منذ نشأتها وهي تشجع في مبادئها المواطنة العالمية وتعمل علي تهيئة مناخ أيديولوجي يعزز التعاون الدولي ، ويسهم في تحقيق التفاهم العالمي ونشر قيم الديمقراطية والمساواة، وتكافؤ الفرص التعليمية ، وتؤكد الدراسات التحليلية التي تمت في هذا المجال علي أن أهداف اليونسكو قد تم التعبير عنها صراحة في وثائق السياسات التعليمية الخاصة بالدول

المختلفة ؛ بل إن اليونسكو نفسها كانت تشترك بشكل مباشر في إعداد سياسات التعليم الوطنيـــة (NEELY, 1995,pp 483-507) ٠

٧- حكومات الدول وقادتها :-

التي اجتمعت في المؤتمرات العالمية والتزمت رسميا بتحقيق هدف التعليم للجميع ، حيـث تتحمل الحكومات مسئولية كاملة لتحقيق هذا الهدف ويكــون دور المنظمـــات الدوليـــة دورا مكملا ومساندا من أجل العمل علي نشر ثقافة كونية ٠

٨- التكتلات الإقليمية

التكتلات الإقليمية ، ظهرت التكتلات الإقليمية في مجال التعليـــم مــن خـــلال الاجتماعـــات الاستشارية قبل انعقاد مؤتمر جومتيين ، وبالاستفادة بالبنية الأساسية التـــي أنشـــأتها اليونســكو والموجودة بالفعل مثل شبكات التجديد التربوي وغيرها من الشبكات الإقليمية الأخـــرى ، ، كمـــا شاركت المنظمات والمؤسسات الإقليمية في عقد المؤتمر كجهات راعية مشاركة ، وجهات راعية مساعدة، مثل المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة ، وبنك التنميـــة الآســيوي ، والوكالـــة الأمريكية للتنمية ، والوكالة الكندية للتنمية الدولية ، وبنك التنمية للدول الأمريكية ، كمـــا ظـــهر أيضاً التكتل الإقليمي علي مدي عقد التسعينيات من خلال عقد الاجتماعات والمؤتمرات الإقليميـــة لمتابعة تنفيذ هدف التعليم للجميع ، وبالشكل الذي ظهر في اجتماع داكـــار ٢٠٠٠ لتقويـــم العـــام ٢٠٠٠ حيث كانت خطط العمل الإقليمية الخمسة جزءا أساسيا من وثيقة إطار عمـــل داكـــار ، ومما يجدر الإشارة إليه في هذا الصدد أن مصر تعد واحدة من الدول العربية وعقد علي أرضـــها بالقاهرة ، المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع ، تقييم العام٢٠٠٠ في يناير عـــام ٢٠٠٠ كتحضير لاجتماع داكار ، كما أن لمصر في نفس الوقت دور بارز في نطـــاق الـــدول التســعة الأكثر اكتظاظا بالسكان ٠

٩- المنتدي العالمي للتربية وعولمة التعليم الأساسي

المنتدى الاستشاري الدولي للتعليم للجميع ، وكما تنص علي ذلك الوثائق التي ينشرها هـو " الآلية العالمية التي أنشئت لتعزيز ومتابعة التقدم نحو تحقيق هدف التعليم للجميع ، وهـــو هيئـــة مشتركة بين الوكالات أنشئ لرصد أعمال ومتابعة المؤتمر العالمي حول التربية للجميـــع الـــذي انعقد في جومتيين في مارس ١٩٩٠ ، ومنتدي التعليم للجميع كما يُشـــار إليـــه عمومـــا ،يعقـــد اجتماعات وندوات ومن ثم فهو يجمع دوريا بين كبار واضعي السياســـات والأخصـــائيين مـــن

البلدان النامية ، ومن المنظمات الإنمائيـة و الدوليـة والثنائيـة والمنظمـات غـير الحكوميـة والمؤسسات المالية ، وتحدد لجنة توجيهية مشتركة بين الوكالات خطة عمل منتدي التعليم للجميع ، التي تنفذها أمانة المنتدي الموجودة بمقر اليونسكو بباريس بالتعاون مـع مختلـف الشـركاء ، ويعمل المنتدي العالمي بالتعاون مع الرابطة العالمية للصحف علي تأمين أفضل تغطيـة للقضايـا التعليمية السهمة، وتصدر أمانة المنتدي نشرة فصلية عن التعليم للجميع ، بخمس لغات ، وسلسـلة من التقارير والكتيبات والدراسات التي تصدر من وقت لآخر كما أنه ترعي موقعا علـي شـبكة الإنترنت يستقبل ويعرض جميع وثائقها الرئيسية وينشر ما يستجد في مجال التعليم للجميع علـي المستوي العالمي والإقليمي والمحلي " • (المنتدي الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميـع ، تقويم عام ٢٠٠٠)

١٠- عولمة التخطيط للتعليم الأساسي للجميع

إن هيكلية العمل التي أصدرها مؤتمر جومتيين ، وإطار عمل داكار وما تتضمنه من ترتيبات وموجهات في شكل خطط عمل ، علي مدي زمني معين ، يقدم في شكل موجهات الا أنها غالبـا ما تكون معيارا أساسيا لجمع البيانات وتقويم النتائج ومساءلة الحكومات عما تحقق من إنجازات ، وهي تعني عودة التخطيط الشامل بمعناه العريض ، وفي عبارة أخري ، تتضمن رؤية موسـعة للتخطيط ، الذي أصبح لا يقتصر علي المستوي المحلي فقط ويتحرك فـي إطـاره ، لكنـه الآن يشمل العالم كله •

وبالإضافة إلي ما سبق فإن وثائق المؤتمرات تتضمن الإشارة إلي التكنولوجيا ، وضرورة تحقيـق المساواة بين الذكور والإناث وغيرها مما يدخل ويسهم في نقل قيم العولمـة ويسـتخدم آلياتـها، والجزء التالي يتناول بالتفصيل الإشارة لبعض القضايا في هذا الصدد •

رابعاً - نماذج لبعض القضايا الأساسية علي خريطة عولمة التعليم الأساسي

والجزء التالي يتناول بالتفصيل الإشارة لبعض القضايا ، مثل قيمـة التسـامح ، والاهتمـام بالذاتية الثقافية ، والتكنولوجيا كفرصة وتحد ، والمنظمات غير الحكوميـة والمجتمـع المدنـي ، ومجموعة الدول الصناعية الثمانية الكبري ، باعتبارها من الفاعلين الأساسـيين علـي مسـرح العولمة •

قيمة التسامح

لقد وردت كلمة التسامح في إعلان جومتيين العالمي حول "التربية للجميع " في مادته الأولي في سياق تحديد أهداف التربية للجميع " تأمين حاجات التعلم الأساسية حيث ينـص " علي أن تلبية هذه الحاجات تؤهل الأفراد في أي مجتمع ٠٠٠أن يكونوا متسامحين حيـال النظـم الاجتماعية والسياسية والدينية التي تختلف عن نظمهم ٠٠٠ ". *(اليونسكو ، الإعـلان العـالمي حول التربية للجميع ، ١٩٩٠، ص٣)*

كما وردت هذه الكلمة أيضاً في إطار عمل داكار حول تجديد الالتزام والوفاء بالالتزامـات الجماعية ، فقد التزمت المنظمات والوكالات والجماعات والرابطات الممثلة في المنتدي العـالمي للتربية في سبيل تحقيق أهداف داكار الستة بـ" تلبية احتياجات النظم التعليمية المتضـررة مـن النزاعات والكوارث الطبيعية والتقلبات وإدارة البرامج التعليمية بطرائق تكفـل تعزيـز التفـاهم والسلام والتسامح وتساعد علي درء العنف والنزاعات " ٠ *(المنتدي العالمي للتربية ، إطـار عمل داكار ٢٠٠٠)*

وهكذا فالتسامح تم وضعه كهدف في إعلان التربية للجميع عام ١٩٩٠ ، وتـم تجديـد الالـتزام العالمي بتحقيقه في عام ٢٠٠٠

فعلي الرغم من الاعتراف بأن التسامح كمفهوم ومصطلح يختلف من ثقافة إلي أخري ، ومـن لغة إلي أخري ، إذ يمكن النظر إليه من خلال منظور ديني أو سياسـي أو اجتمـاعي ويختلـف باختلاف الثقافات وما تستند إليه من قيم ومعتقدات ، فقد أصبح يوجد اليوم اتفاق في هذا المجال ، علي:-

- أن التسامح قيمة ، ومن مكونات قيمة التسامح احترام حقوق الآخرين ، وعدم الاعتداء عليهم أو إيذائهم ، والاتجاه نحو الوحدة والاعتماد المتبادل بين كل البشر بغض النظر عن جنسياتهم وأديانهم وأماكن إقامتهم ٠
- أن التسامح هو قيمة مركبة ، بمعني أنه يتضمن في داخله قيماً فرعية أهمها حقوق الإنسان ، والديمقراطية والسلام ، فحقوق الإنسان هي المفتاح للدخول إلي قيمة التسامح ، فلكي يكـون الفرد متسامحا أو مستعداً للتسامح مع الآخرين ؛ فإنه لابد أن يكون مدركاً لحقوقه وواجباته ، وأن تتوفر له الضمانات الكفيلة بالحفاظ علي حقوقه وضوابط ممارساته لواجباته ، كمـا أن الديمقراطية تتضمن فكرة العدالة والمساواة وحرية الرأي واحترام الرأي الآخر ، أما السـلام

فالمقصود به هو إحساس الفرد بالسلام مع نفسه ومع الآخرين ، فكل ذلك يعد من مقومات قيمة التسامح •

- آن التسامح كقيمة يمكن أن يكتسبها المواطن في أي وقت وفي أي مرحلة عمريه ، والمهم هو بذل الجهد المخطط المدروس لتحقيق هذه الأهداف
- التسامح كمظهر من مظاهر السلوك هو في الأساس عملية عقلية وجدانية ؛ فهو عملية عقلية تقوم علي الألفة والاقتناع ، وعملية وجدانية تُبني علي الأيمان والتحمس والتبني ، ومن ثم فهو عملية ترتبط بأسلوب التربية وما يحكمها من تفاعلات •
- التسامح هو خط فكري عام وعملية متعددة الأطراف ، وينبغي أن يكون الفرد علي وعي بكل هذه الأطراف ••أي يتسامح مع من ؟، ولماذا ؟، ومتي يجوز التسامح ومتي لا يجوز •
- التسامح هو مناخ عام لا يقتصر علي التربية المدرسية المقصودة ؛ ولكنه يتضمن أيضاً التعليم غير النظامي والتربية غير المقصودة في الشارع والتعامل مع الرفاق والأقارب ووسائل الإعلام ، ودور العبادة وكل المؤسسات التي يتفاعل معها الفرد تفاعلاً يومياً •
- علي الرغم من أن قيمة التسامح ترتبط بأطراف متعددة وتحتاج إلي مناخ تربوي عام ؛ فإن التعليم الأساسي النظامي يكون له دور مهم في إرساء هذه القيمة ابتداء من الأهداف واتخاذ الإجراءات اللازمة الكفيلة بتحقيقها بكل ما يعكسه ذلك علي المحتوي التعليمي والأنشطة ودور المعلم ، وغير ذلك من عناصر المنظومة التعليمية وتفاعلاتها •
- تنمية القدوة يُعد بمثابة أحد المداخل المهمة في مجال التربية من أجل التسامح ، فلابد علي سبيل المثال أن يجد الفرد من الاتجاهات الوالدية ما يعبر عن هذه الفكرة في شكل سلوكيات في مواقف حياتية يومية لمساعدته علي أن يُدرك معني التسامح كفكرة وأشكال تطبيقه في مواقف حياتية ، وتتاح له الفرصة كذلك ليري ما يمكن أن يترتب علي ممارسته من نتائج مرغوب فيها ، وينطبق ذلك علي اتجاهات المعلم ، بل واتجاهات كل من يتعامل معهم الفرد في حياته اليومية ، وبما يساعد علي إيجاد مناخ مُشجع ومواتٍ ومعزز لكل السلوكيات التي تشكل في مجملها فكرة التسامح كمكون أساسي من مكونات الشخصية • (*فارعة حسن* محمد ، ١٩٩٥)

وينبغي ملاحظة أن فكرة التسامح لم تظهر فجأة في مؤتمر جومتيين، فللمنظمات الدولية دور خاص في إدخال هذه الفكرة (المفهوم) في المجال التربوي ، وبشكل خاص منظمة اليونسكو التي تسعي منذ بداية إنشائها ، وكأحد أهدافها المعلنة ، إلي " بناء ثقافة السلام والتسامح " وعملت علي إنشاء نظم للتعليم والتدريب في مجال حقوق الإنسان والتفاهم الدولي والتسامح ، تشمل جميع مستويات التعليم ، فأنشأت علي سبيل المثال شبكة المدارس المنتسبة لليونسكو عام ١٩٥٣ ؛ بهدف تقوية التزام الناشئة والشباب للعمل علي تعزيز التفاهم الدولي والسلام العالمي ، وتقوم هذه المدارس بتنظيم برامج تتضمن مشروعات تربوية رائدة ، تتعلق بالمشكلات العالمية ، ودور الأمم المتحدة ومنظماتها في حلها ، وحقوق الإنسان والشعوب والثقافات الأخرى ، والبيئة ، وعن طريق قيامها بهذه المشروعات ودخولها في حوار وتفاعل مع بعضها البعض ، تساهم في تحقيق السلام والتسامح والتفاهم الدولي ، ووصل عدد المدارس المنتسبة في عام ١٩٩٥ إلي أكثر من ٢٨٠٠ مؤسسة تنتشر في ١١٤دولة من بينها مصر . (*نبيل نوفل ، ١٩٩٥*)

وبناء علي اقتراح منظمة اليونسكو وافقت الجمعية العامة لمنظمة الأمم المتحدة في عام ١٩٩٣ علي إعلان عام ١٩٩٥ عاما دوليا للأمم المتحدة للتسامح تعبيراً عن أن التسامح عامل أساسي لإقامة السلام الدولي .

وإدراك مفهوم التسامح كهدف من أهداف توفير التعليم الأساسي لجميع الأفراد في جميع دول العالم ، يعني ضمنياً أن هذا المفهوم قد أصبح من عموميات ثقافة العولمة ، فقد خرج من طور التجريب في المدارس المنتسبة ليصبح جزءاً من نسيج مفاهيم التعليم الأساسي ولجميع الدول ، ويدخل في السلوكيات والمواقف الحياتية اليومية

<u>الثقافة ، والتأكيد علي الذاتية الثقافية</u>

إن البحث في موضوع الثقافة هو في حد ذاته بحث في القيم والمعايير والأخلاقيات العالمية ...كما أن أي محاولة لصياغة أخلاقيات عالمية يجب أن تأخذ في اعتبارها المصادر الثقافية

ويمكن النظر إلي موضوع الثقافة كما دار في مناقشات مؤتمر جومتيين من منظور ارتباطه بالعولمة باعتباره بمثابة برنامج عمل يسعي لتحقيق أهداف عقد التنمية الثقافية العالمية (٨٨ – ١٩٩٧) ، وتنفيذها ، وهذا هو ما تم النص عليه بالفعل في توثيق المناقشات التي دارت في المؤتمر تحت عنوان " فهم واستيعاب الثقافة كشرط للتعلم الفعال " ... الذي يهتم أساساً بالتأكيد

علي الذاتية الثقافية كما نص عليها إعلان العقد العالمي للتنمية الثقافية ضمن الأهـداف الرئيسـية الأربعة للعقد وهي : -

- الاعتراف بالبعد الثقافي للتنمية
- تأكيد الهويات الثقافية وإغناؤها
- توسيع المشاركة في الثقافة
- تعزيز التعاون الثقافي الدولي

ومن الملاحظ أن العقد العالمي للتنمية الثقافية جاء أساساً لتنفيذ التوصية رقـم ٢٧ للمؤتمـر العالمي للسياسات الثقافية بمدينة مكسيكو في النصف الأخير من عام ١٩٨٢ الـذي أكـد علـي الأبعاد التالية :

- الفرد كوحدة للثقافة وما يتطلبه ذلك من التنمية البشرية ، فالثقافة هي جزء أساسيّ مـن حياة كل فرد وكل جماعة ، وأن التنمية التي ينبغي أن تتخذ مـن الإنسـان غايـة لـها تنطوي علي بُعد ثقافي
- ينبغي تصور الأنشطة الثقافية من خلال منظور دولي ، باعتبارها مطلبا للتنمية العالميـة التي تخدم السلام .

ويعني ذلك التركيز علي الثقافة بالنسبة للفرد وبالنسبة للمجتمع العالمي، إعطاء أهمية وتقديـر لدور اليونسكو كمنظمة دولية في تحقيق المساواة بين ثقافات الشعوب .(اليونسكو، *دليل عمـل العقد العالمي للتنمية الثقافية ، ١٩٨٧، ص ص١-٢٢*)

والتعليم في حد ذاته عملية ثقافية ؛ إذ يتم من خلاله نقل الثقافة وأيضا تنميتـها ، وللمدرسـة دور هام ليس فقط في مجرد نقل المعارف والمهارات والقيم ؛ ولكن مـا يتـم تعلمـه (مـاذا) المحتوي ، وكيف يتم تعلمه (طرق التدريس ، والدافع وراء هذا التعلم (لمـاذا) ، فمحتـوي التعلم ، وطرق التدريس (ماذا وكيف) ، يكون مهماً بنفس درجة الدافع للتعلم (لماذا) ، وذلـك من أجل إيجاد الكفايات والثقة المطلوبة للتنمية المستمرة للفرد والمجتمع

ولا يقتصر ذلك علي التعليم النظامي الذي يحدث داخل المدارس ولكن التعليم غير النظامي وتعليم الكبار ، أي التعليم للجميع ومن خلال رؤية موسعة له دور مهم في الثقافة .

وهذا هو بالتحديد ما أكد عليه دليل عمل العقد العالمي للتنمية الثقافية ، الذي أكد علـي ضـرورة الاهتمام بمحو الأمية (في إطار السنة الدولية لمحو الأمية) ، وتكييف طرق التعليـم والتدريـب والأجهزة وتدريب معلمي محو الأمية علي أساس المعرفة الدقيقة بأساليب الحياة المحلية والعادات .

ونظرا لتعدد تعريفات الثقافة ؛ فقد تبني مؤتمر التعليم للجميع مفهوما للثقافة يتناسب مع طبيعة أهدافه حيث رأي أنها عبارة عن " المعتقدات ، والفنون ، والسلوك ، والمؤسسـات الاجتماعيـة .. " والمقصود بهذا التعريف هو إبراز دور التعليم بشكل عام والمدرسة بشكل خاص ، فالتعليم هـو برنامج للفعل (العمل) الاجتماعي ، والمدارس هي مؤسسات لإخراج هذا البرنامج إلـي حـيز التنفيذ .

وقد قام مؤتمر جومتيين بوضع ومناقشة أسئلة مهمة في هذا السياق ، ففي إطـار التعليـم يمكن النظر إلي الثقافة علي أنها تعبر عن محتوي العملية التعليمية ، وأيضا السـياق أو الإطـار الذي تتم فيه ، وأداة ووسيلة العمل ، فالثقافة كمحتوي للتعليم تثير تساؤلات مثل :

- إلي أي مدي يهدف المنهج إلي الحفاظ علي الثقافة ؟
- وفي الدول متعددة الثقافات ما الذي يضيفه ذلك إلي حساب الوحدة الوطنية أو يأخذ منه ؟
- من الذي يقرر الجوانب الثقافية التي تُري علي أنها لم تعد صالحة ولا ينبغي أن تمـر إلـي الأفراد من خلال التعليم ؟
- ألي أي مدي يمكن إدخال ثقافات الدول الأخرى في المنهج دون أن يؤدي ذلك إلي سـيطرة الثقافة الأجنبية ؟
- ما مضامين استخدام المواد التدريسية التي يتم إعدادها خارج ثقافة المجتمع ؟

أما الثقافة كإطار ووسيلة فإنها تثير قضايا مثل :-

- تأثير التعليم في المدرسة علي البنية والتسلسل الهرمي والمؤسسات المحيطة فـي المجتمـع الخارجي الذي تسعي المدرسة إلي خدمته .
- الاهتمام بثقافة الفصل كثقافة فرعية ، وجعلها مساندة وليست معوقة ؛ ومعرفة حدود اتفاقـها مع المجتمع الأوسع الذي يوجد به الدارس .
- تأثير استخدام لغة أجنبية علي التدريس بدلاً من اللغة الأم علي تحصيل الطـلاب ، والهويـة الثقافية للناشئة .

وقد أعطي المؤتمر اهتماما خاصا لما يلي :

- استخدام اللغة القومية في التعليم قبل الابتدائي والتعليم الابتدائي وحتى تعليم الكبار الذي يمكن أن يقوم بدور أصيل في نقل الثقافة وإعادة تشكيلها من جديد ، وذلك من خلال التأكيد علي تقاليد ومعتقدات وقيم نافعة واحلال غير الصالح منها بغيرها •
- وعند تصميم المقررات يكون من الضروري التأكيد علي أن كلاً من المحتوي والطرق يستجيب ويعكس الثقافة المحلية •
- ومعرفة ما يجب أن يتضمنه المحتوي وما يجب أن يتم إلغاؤه •
- يجب النظر إلي إكساب المعلومات علي أنه نشاط مستمر وليس شيئاً جديداً ، وكونه نشاطاً مستمراً يعني أن المجتمع يجب أن يبني فوق ما يمتلكه من خبرة بالاستفادة من بيئات التعلم وخبرات الدارسين في إطار الطرق واللغة والوسائل المناسبة •
- تدريب المعلم كميسر وليس كملقن ، وتدريبه علي فحص وتجديد الثقافة ، وهي مهمة صعبة ولكنها مفتاح النجاح •
- التركيز علي الدارس والاهتمام برأيه كنوع من التقويم للمحتوي •
- اتخاذ قرارات تصميم المقرر بشكل ديمقراطي مع كل من المعلمين ،والدارسين ، وقادة المجتمع المحلي ، وغيرهم وبما يؤدي إلي خلق التزام بالبرنامج الذي قاموا بتشكيله ، كما أن مدخل المشاركة يشجع علي التعلم الذاتي ، ويعبئ جهوداً أكبر ، ويجعل للبرنامج شرعية ومصداقية مجتمعية مع الأخذ في الاعتبار مراجعته من السلطة الأعلى المحلية، والإقليمية في بعض الأحيان • *(UNESCO, 1991,pp1-6)*

ومن الملاحظ أن التأكيد علي الهوية والخصوصية والذاتية الثقافية يأتي في إطار مناقشة القيم والمعتقدات والفنون والسلوك ، أي الجزء غير المادي للثقافة ، أما الحديث عن العلم والتكنولوجيا ، وهو المكون المادي للثقافة فتتم مناقشته في إطار أنه يشكل تهديدا للذاتية الثقافية من خلال تأثير نماذج ثقافية معينة تسيطر علي وسائل الإعلام وتعمل علي فرض نمطية الأذواق وأساليب الحياة ، ومن هنا يكون التأكيد علي أهمية العلم والتكنولوجيا ودورهما في تجديد الثقافة وإيجاد توازنات بين متطلبات الاستمرارية وعوامل التغير •

<u>التكنولوجيا</u> ترتبط التكنولوجيا بالثقافة فهي عنصر من عناصرها ، ومكون أساسي من مكوناتها ، وإذا كان الحديث عن القيم والمعتقدات واللغة والمعايير يأتي في إطار التأكيد علي

الثوابت والعموميات والذاتية الثقافية ، فإن مناقشة التكنولوجيا عادة ما يأتي في إطار الحديث عن التغير ٠٠٠التغير السريع والمستمر الذي يهدد الذاتية الثقافية للدول ، فالعديد مـــن الثقافـــات لا تستطيع قيمها ومبادئ حياتها استيعاب التغير ، هذا من ناحية ومن ناحية أخــــري قــد ثبــت أن التطور التكنولوجي السريع يؤدي إلي توسيع الفجوة بين الدول الفقيرة والدول الغنية ، بين مــــن يملكون التكنولوجيا ومن لا يملكون ٠٠ وما تولده من مشكلات العدالة والتوزيع ٠٠٠ وهذا يعني أن التكنولوجيا أصبحت مصدرا لتحديات ومشــــكلات عالميـــة الطـــابع ، مشـــكلات اجتماعيـــة واقتصادية وثقافية ٠

ومع ذلك فإن التكنولوجيا أيضاً تبشر بفتح فرص لانهائية لتوسيع التعليـــــم الأساســـي وتحســـين نوعيته للجميع ، ومن هنا فإن مؤتمر جومتيين قد وثق في مناقشاته الحديث عن التكنولوجيا كتحـد في سياق تأمين حاجات التعلم الأساسية للجميع ، وتحدث عنها كذلك كفرصة عند مناقشة البدائـــل التعليمية المتاحة لتوصيل التعليم الأساسي للجميع وفيما يلي عرض للجانبين كمــــا أشــــار إليـــهما مؤتمر جومتيين ٠

أ- التكنولوجيا ومحتوي التعليم للجميع

لقد ساد المؤتمر اعتراف بأن المشكلات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية الناشـــئة عــن ســـرعة التغير التكنولوجي تحتاج إلي علاج علي المستوي العالمي والإقليمي والمحلي

وأن التغلب علي تلك المشكلات ، والاستجابة المثلي للتحدي ، تجعل من المحتم إدخــــال الثقافـــة العلمية التكنولوجية في إعداد الأجيال من أجل تسليحهم لمواجهة المشكلات التي يفرضها التغـــير السريع والتعرف علي التطبيقات النافعة لها في الحياة

فالثقافة العلمية التكنولوجية يجب أن تكون جزءاً أساسيا من تعليم كل فرد ، أي متكاملا مع التعليم الأساسي للجميع ٠

فمهارات القراءة والكتابة والحساب يمكن أن يتم نقلها في سياق تعليم العلم والتكنولوجيا ، كمــــا أن تعليم *العلوم* يعد عملية مهمة لاكتساب معارف ومهارات وقيم يحتاجها الإنسان منـــذ مراحـــل طفولته المبكرة ، فمثلا تعليم العلوم يساعد علي إكساب الأفراد : القدرة علي الملاحظة – وطـــرح الأسئلة – فرض الفروض – اقتراح تفسيرات للأحداث والظواهر – فهم العلاقات – وقدرة علـــي معالجة المواد والمعدات بكفاءة ٠

كما أن انتشار *التكنولوجيا* واستخدامها في كل مكان في الشارع والمنزل ومكان العمل يحتم تدريسها في المدارس حتي لا يتشكك الناس في مدي ملاءمة المدارس لحياتهم وعملهم ، ومن ثم لابد من إكسابهم و تدريبهم علي:

- مهارات حل المشكلات من واقع الحياة اليومية .
- قراءة وفهم واستيعاب التعليمات المكتوبة والكتيبات المرفقة بالآلات -ونشرات الأدوية وغيرها .
- القدرة علي المقاولة أي إنشاء وتنظيم وإدارة مشروعات خاصة ؛ حيث أصبحت تلك المهارة مطلوبة في المشروعات الصغيرة وقطاع العمل غير الرسمي .
- القدرة علي التخطيط والتحليل والابتكار

وبصفة عامة فإن التغير المستمر في التكنولوجيا يحتاج إلي تعليم الطالب من خلال العمل ، وتعليم الطالب كيف يتعلم وكل ذلك يفرض علي التعليم الأساسي للجميع ما يلي :

- تقويم مستمر لمناهج التعليم الأساسي ، لتحديثها و لتحديد ما يجب أن يُشكل محتوي للتعليم الأساسي .
- ونظراً لصعوبة التنبؤ بالتغير ؛ فإن الأمر يتطلب معرفة الطرق التي يحدث بها هذا التغير ، وعدم الاقتصار علي إكساب الأفراد مهارات محددة لمهن معينة ، ولكن مجموعة مهارات مطلوبة ككفاية عامة لكثير من الوظائف .
- أصبحت الفروق غير واضحة بين التعليم الأكاديمي ، والعام ، والمهني، ومن ثم ، ينبغي رؤية التعليم علي أنه اكتساب معارف ومهارات مطلوبة للعمل بكفاءة ، ويكون المعيار هو مدي الإسهام في تحقيق " قيمة مضافة " للفرد والمجتمع .
- الاهتمام باكتساب المهارات المطلوبة مصحوبة بفرص لتطبيقها ، فالسياسات المصممة لتعزيز القدرات البشرية يجب أن تسعى إلى إكساب وتطبيق المعارف والمهارات التي سوف تسهم في تحسن نوعية الحياة .

مع الاعتراف بأن إدخال العلوم والتكنولوجيا كمحتوي في التعليم الأساسي للجميع ليس عملية سهلة ؛ فهو تحد هائل متعدد الجوانب ، بكل ما تعنيه هذه الكلمة من معني ؛ وذلك لأن تطوير محتوي فعلي واقعي هو مجرد جانب واحد فقط ، فهناك أيضا الحاجة إلي تطوير كل عناصر المنظومة التعليمية مثل :-

- إدارة الأنشطة العملية .
- تصميم عملية تعلم ملائمة، واستراتيجيات جديدة للتدريس .
- إعداد المعلمين لتشكيل التعليم المدرسي داخل مهارات الحياة اليومية .
- إعداد المعلمين وتدريبهم علي التعاون في اختيار الأجهزة والبرامج .
- تدريب مستمر أثناء الخدمة للمعلمين يبدأ مع المعلم المبتدئ وينتهي عند التقاعد .
- تعديل السياسة التعليمية للتفكير فيما إذا كان تدريس التكنولوجيا يحتاج إلي معلم متخصص specialistأم معلم عام " generalists في مستوي التعليم الابتدائي .

فقد فرضت التكنولوجيا علي التعليم الأساسي تحديا هائلا من أجل تحسين نوعيته وبصورة تجعل من الضروري تدريس المهارات الأساسية المستخدمة في الحياة اليومية ؛ وليس مجرد تمرينات تتم داخل المدرسة وقاعات الدراسة، أي توثيق الصلة بين المدرسة وما يحدث خارجها في مكان العمل وفي الحياة بصفة عامة ، وترجمة ذلك تكون في ربط محتوي مجالات مثل العلوم ، الرياضيات ، الدراسات الاجتماعية ، بمشكلات عملية في المجتمع ترتبط بالبيئة والزراعة ، والصحة ، وقضايا التنمية المعاصرة ، الأخرى وما يتطلبه ذلك من طرق تدريس تجعل الدارس هو محور الاهتمام وتركز علي احتياجاته واهتماماته وتبني المعلومات فوق ما يوجد لديه بالفعل من معلومات وخبرات واهتمامات وتجيب علي ما يدور في ذهنه من تساؤلات .*(UNESCO, 1991,p p7-13)*

<u>ب- التكنولوجيا وتوسيع فرص الالتحاق بالتعليم الأساسي للجميع</u>

اذا كان إكساب مهارات التعامل مع التكنولوجيا تمثل تحدياً كبيرا علي محتوي التعليم الأساسي للجميع باعتبار أنها أصبحت من المهارات الحياتية، ومن ثم توسيع التعليم الأساسي للجميع ليصل إلي عمق الحياة نفسها ؛ فإن التكنولوجيا مع تطورها المستمر أصبحت تتيح الفرص للوصول إلي جميع الأفراد باختلاف ظروفهم ؛ ومن ثم توصيل التعليم الأساسي للجميع .

وينبع ذلك من حقيقة أن نظم التعليم التقليدية مهما توسعت توسعا خطيا فإنها لا تستطيع الوصول إلي كل الأفراد الذين يجب توصيل التعليم الأساسي لهم ، ولتوفير التعليم الأساسي للجميع لا يمكن الاعتماد علي الطرق التقليدية وحدها ؛ ومن هنا تكون التكنولوجيا في حد ذاتها فرصة من أجل إيجاد فرص بديلة للتعليم النظامي وعلي رأسها نظم التعليم من بعد ، وتظهر فائدة التعليم من بُعد في مجالات أساسية وهي :

- توسيع نطاق التعليم الأساسي من خلال الوصول إلي مجموعات خارج المدرسة ودارسين فرادي غير قادرين علي الالتحاق بالمدرسة أو لا يلائمهم التعليم المدرسي بالإضافة إلي ما يلي :-
- توفير تدريب للمعلمين أثناء الخدمة ٠
- تحسين نوعية التعليم الأساسي داخل المدرسة ، وإثراء الأنشطة التي تتم داخل حجرة الدراسة ٠
- تعليم الحساب مع غيره من مهارات التعلم الأساسية مع المهارات الحياتية والمهارات الموجهة نحو الإنتاج ٠
- تقديم برامج للتوعية الاجتماعية ، والتعبئة علي الصعيد السياسي ٠

مع التأكيد علي أن التعليم من بعد لا يحل محل التعليم النظامي ولكنه يكمل جهوده

ويتميز التعليم من بعد بما يلي :-

- أنه قد يكون الخيار الوحيد بالنسبة للكثير من الناس ، وقد ثبتت فائدته بالنسبة للنساء والمقيمين في المناطق الريفية النائية ، وتدريب المعلمين ورفع مستواهم أثناء الخدمة ٠
- لا يحرم المنتفعون من المعلمين وغيرهم من الدارسين الكبار من دخلهم أثناء فترة الدراسة والتدريب الذي عادة ما يتم في أوقات فراغهم ٠
- مرونة النظام الذي يتيح إمكانية سير الدارس في عملية التعليم بالسرعة التي تتطلبها ظروفه الخاصة ٠
- تحسين نوعية التعليم نظراً لأنه يعتمد علي مبادئ راسخة للبنية التعليمية تلائم الحفاظ علي اهتمام الطالب ، والتركيز عليه ،بل وحتى إشراكه في إعداد المواد التعليمية

ونجاح التعليم من بعد يتطلب تخطيطا دقيقا لبلوغ أهداف واقعية ، ومشاركة الدارس في تصميم البرنامج كلما كان ذلك ممكنا ، ويحتاج التعليم من بعد إلي تصميم جيد للمواد التعليمية السمعية والبصرية والمكتوبة التي يتم توظيفها بشكل متكامل ، إذ يستخدم التعليم من بُعد مزيجا من التكنولوجيا التقليدية والتكنولوجيا الحديثة المتطورة (مثل الإذاعة – الفيديو – السبورة ، ٠٠)

وقد كان محور تركيز مؤتمر جومتيين علي استخدام الإذاعة التعليمية ، وفي هذا الإطار أشار إلي أن التعليم من بُعد يواجه عدة عقبات ومشكلات تتعلق بما يلي :

- مشكلات تقنية علي صعيد البث الإذاعي وتتعلق بمدي وضوح الإشارات الإذاعية ، وساعات الإرسال ٠

- الاتجاهات السلبية للمعلمين نحو التعليم من بعد ومخاوفهم من احتمالات نقلـــــهم أو تقليــص أدوارهم .
- دقة الإحساس بالعوامل الثقافية المحلية .
- انعدام الاتصال المباشر وجها لوجه مع الدارسين .
- إحساس الدارسين بالعزلة
- النظر إليه باعتباره أدني من التعليم المدرسي ، تعليم من الدرجة الثانيـــة للفئـــات المهمشـــة والمحرومة

إذا كان مؤتمر جومتيين في عام ١٩٩٠ قد ركز أساسا علي ما تطرحــــه التكنولوجيــا مــن تحديات ومشكلات عالمية ، وضرورة تضمين الثقافة العلمية التكنولوجية في التعليــم الأساســي للجميع ، وتوسيع نطاق التعليم الأساسي إلي مواقف الحياة الحقيقيـــة للمســاعدة علـــي مواجهـــة تحديات التكنولوجيا ؛ فإن المؤتمر قد تناول أيضا الفرص التي تقدمها التكنولوجيا لتوصيل التعليـم الأساسي للجميع ، واكمال دور نظم التعليم التقليدية باستخدام التعليم من بُعد للوصول إلي أفـــراد يصعب الوصول إليهم ، وذلك مع التركيز بشكل خاص علي الإذاعة التعليمية ، وأشرطة التسجيل السمعية والفيديو . (*اليونسكو ، ١٩٩٢*)

أما اجتماع داكار الرابع في عام ٢٠٠٠فقد أكد أيضا علي استمرار التحديات التكنولوجية ومــا تخلقه من مشكلات عالمية وإقليمية ومحلية ، وأيضا الفرص والآفاق التي تفتحها التكنولوجيا ، بل إن عام ٢٠٠٠ ذاته قد جاء وقد تعمقت التحديات وتزايدت الفرص التي تتيحها التكنولوجيا لإتاحــة التعليم الأساسي للجميع ومن هنا فقد جعل اجتماع داكار التطور التكنولوجي المذهل الذي حــــدث في فترة التسعينيات محوراً أساسيا من محاور النقاش .

فقد ظهرت التكنولوجيا بوضوح علي أنها سلاح ذو حدين ؛ فقد تساعد علي زيادة الفجوة وتقيـــم حاجزا رقميا بين الفقراء والأغنياء من الدول والأفراد في داخل الدولة الواحدة ، هذا من جـــانب ومن جانب آخر يعتبر ظهور أنواع جديدة من التكنولوجيا لم تكن موجودة في عام ١٩٩٠ فرصــة كبيرة ، وبالتحديد الاندماج الذي حدث بين تكنولوجيا الاتصال والمعلومات وانعكس علي تطـــور الاتصالات الإليكترونية وسعتها باستخدام الإنترنت (الشبكة العالمية للمعلومات) حـــول العـــالم .كل هذا جعل التعليم من بعد يتغلب علي العيوب السابقة ، ويظهر في قمة المســـرح التعليمــي

كأسلوب جذاب علي المستوي السياسي والفردي لتجديد التعليم وحل المشكلات التي تواجهه علي كل المستويات وخاصة التعليم الأساسي للجميع .

ليس هذا فحسب بل إن تلك التكنولوجيا ذاتها هي التي تربط العالم وتجعل منه قرية صغيرة ، ومن ثم أصبحت التكنولوجيا تشكل أقوي وسائل وآليات تحقيق العولمة مع بدء القرن الحادي والعشرين .(UNESCO, 2000 ,pp7-14)

تفعيل دور المنظمات غير الحكومية

لقد حدثت أمور عديدة قبل وأثناء مؤتمر جومتيين تؤكد علي الدور البارز الذي تلعبه المنظمات غير الحكومية في عولمة التعليم الأساسي للجميع ، فعلي سبيل المثال

في شهر يناير ١٩٩٠ في تايلاند وقبل انعقاد مؤتمر جومتيين ، اجتمع في بانكوك نحو ٦٠٠ ممثل عن منظمات غير حكومية تنتمي إلي حركات محو الأمية وتعليم الكبار للاحتفال بالعام الدولي لمحو الأمية الذي اعتبر بمثابة احتفال كبير لمحو الأمية تم فيه اعتماد خطة عمل المنظمات غير الحكومية لعقد محو الأمية .

وفي شهر مارس ١٩٩٠ كانت المنظمات غير الحكومية شريكا أساسيا في مؤتمر جومتيين جنبا إلي جنب بجوار الحكومات ، وقد صدر في مؤتمر جومتيين إعلان مبادئ للمنظمات غير الحكومية يتضمن ما يلي :-

- ستكون المنظمات غير الحكومية جزءاً من بنية رسمية لتنفيذ التعليم للجميع علي كل المستويات محليا وإقليميا وعالمياً، ومنذ البداية ،عند إعداد وتنفيذ الخطط القومية ، مع تمتع المنظمات غير الحكومية باستقلاليتها .
- ستكون نسبة ممثلي المنظمات غير الحكومية مماثلة لنسبة ممثلي القطاعات الأخرى .
- تصميم السياسات التي تدعم الاعتراف السياسي بالمنظمات غير الحكومة
- ستختار المنظمات غير الحكومية ممثلين لها من خلال عملية استشارية ديموقراطية يتم فيها تمثيل كل المناطق والمجموعات العرقية المختلفة ، وأيضا تحقيق التوازن بين تمثيل الذكور والإناث علي كل المستويات وخاصة علي المستوي الدولي
- يجب أن تتضمن كل الاجتماعات واللقاءات الدولية الخاصة بالتعليم للجميع ممثلين عن المنظمات غير الحكومية كممثلين أساسيين .(Inter- Agency Commission, WCEFA , 1990,66)

ومن المساهمات البارزة لمؤتمر جومتيين أنه وسع تعريف الموارد المتاحـــة لتشـــمل مجموعـــة متنوعة من المؤسسات الحكومية ، وغير الحكومية ، والتطوعية ، والمجتمعات المحلية والآباء بل والدرسين أنفسهم ٠٠ وقد تم التأكيد علي دور المنظمات غير الحكومية في إعلان جومتيين فـــي أكثر من موضع فيه ، وذلك في إطار الرؤية الموسعة التي ترتكز علي تقوية المشاركات ؛ حيث تسهم المنظمات غير الحكومية مع غيرها في عملية التخطيط لبرامج التربيـــة للجميـــع وتنفيذهـــا وادارتها وتقويمها ، كما أن مشاركة هذه المنظمات تم الإشارة إليه كمطلب أساســـي وضـــرورة لتعبئة موارد مالية وبشرية جديدة حكومية وأهلية وتطوعية ٠

فقد زاد الاعتراف بالمساهمات التي تقدمها المنظمات غير الحكومية عبر عقـــد الثمانينيـــات حتى أصبح يُري " أن أي حديث في استراتيجية محلية أو وطنية أو دولية لتطوير التعليم الأساسي لا تكتمل الآن إذا لم يوجه الاهتمام لدور المنظمات غير الحكومية في الحاضر والمســـتقبل٠٠٠ " ، وثبت في كثير من الحالات أن المنظمات غير الحكومية تستطيع تشجيع مبادرات محو الأميـــة ، وتحسين نوعية التعليم مقارنة بالهيئات العامة والخاصة ولعل السبب في ذلك يكمن فيما تتمتع بـــه المنظمات غير الحكومية من مزايا لعل من بينها :

- للمنظمات غير الحكومية صلة وثيقة بالبيئة المحلية ؛ ومن ثم فهي قادرة علي العمل علـــي مستوي القاعدة الشعبية من المجتمعات المحلية والجماعـــات والأفـــراد ، ومعرفـــة طبيعـــة الاحتياجات ومصادرها ، والقدرة علي التجريب ٠
- تتميز المنظمات غير الحكومية بأن هيكلها الإداري صغير، والمرتبات التي تنفقها تقل كثـــيرا عن المعدلات الحكومية ، مما يكسبها مرونة وييسر عليها عملية تطويـــر التعليـــم وتنفيـــذه وتقويمه ومتابعته ، وكذلك تقديم نتائج جيدة بتكلفة أقل ٠
- قدرة المنظمات غير الحكومية علي تقديم خدماتها لجمهور كبير بصرف النظر عن حجمـــها وعدد العاملين بها وميزانيتها ٠
- تعمل المنظمات غير الحكومية علي ترويج نظرة جديـــدة للتعليـــم والتنميـــة الاجتماعيـــة ، وتصميم برامج جديدة لجمهورها وتبتكر بني اجتماعية بديلة
- كثيرا ما ترتبط المنظمات غير الحكومية بالحركات الاجتماعية ذات النطـــاق الأوســـع فـــي بلدانها مثل حركات حقوق الإنسان ، و الديموقراطية و تحرير المرأة ، و السلام وغير ذلـــك

وهذه الصلة هي التي تعطي تلك المنظمات الدافعية المطلوبة ، والقدرة علي التعبئة والمثابرة علي متابعة أهدافها .

ومع مؤتمر جومتيين ورؤيته الموسعة للتعليم الأساسي ، أصبح الدور الذي يمكن أن تؤديه المنظمات غير الحكومية وغيرها من الشركاء الآخرين ، أكثر وضوحا مما سبق في إطار الرؤية الموسعة تتوسع الأساليب التشاركية لتشمل مرحلة رعاية الطفولة المبكرة ، و التدخل في مرحلة التعليم الابتدائي ، ومرحلة محو الأمية وتعليم الكبار . (*اليونسكو ، التربية للجميع المتطلبات ، ١٩٩٢ ، ص ص٤٠ -٥٤*)

__*بروز دور المجتمع المدني*__

اذا كان مؤتمر جومتيين قد ركز علي دور المنظمات غير الحكومية ؛ فلقد ظهر مصطلح *المجتمع المدني* بشكل صريح في اجتماع داكار ، وأدت التطورات التي حدثت في التسعينيات إلي بروز دور أقوي للمجتمع المدني مقارنة بعام ١٩٩٠

" فقد أكدت تجربة العشر سنوات التي انقضت منذ جومتيين بأنه يمكن احراز تقدم مهم علي طريق تحقيق أهداف التعليم للجميع عندما يتوفر التزام سياسي قوي ، تدعمه شراكات جديدة مع المجتمع المدني ، والمزيد من الدعم من وكالات التمويل " (*اليونسكو:إطار عمل داكار ،٢٠٠٠، ص٧-١٠*)

كما أن الرؤية الموسعة للتعليم الأساسي تحتاج إلي إيجاد حيز جديد للمجتمع المدني لكي يعمل من خلاله ، " فالحاجة إلي توسيع آفاق تصميم التعليم وتنفيذه وتقويمه تقتضي مزيدا من مشاركة المنظمات غير الحكومية ، ووسائط الإعلام ، والقطاع الخاص ، والأطراف المعنية الأخرى في المجتمع المدني بما في ذلك الأسر والأطفال علي جميع مستويات ومراحل تطوير البرامج التعليمية " .

وهكذا ظهر المجتمع المدني كمصطلح وكآلية بشكل واضح وبارز في اجتماع داكار ٢٠٠٠ ففي إطار تجديد الالتزام بتحقيق أهداف جومتين وغاياته بحلول عام ٢٠١٥ وتحسين نوعيته جاء التأكيد علي أنه من الضروري " تأمين التزام المجتمع المدني ومشاركته في صياغة استراتيجيات تطوير التعليم وتنفيذها ومتابعتها " .

وكان النظر إليه بشكل أساسي من خلال :-

- أنه وعاء يضم بداخله جميع جهود أفراد وجماعات ومؤسسات المجتمع التي ترغب في المشاركة في التعليم كقضية عامة تهم الجميع .

- أنه أسلوب لإرساء مبادئ الشفافية والمشاركة والديموقراطية في المجتمع وتحقيق الأهـداف الاجتماعية من خلال التعليم ٠
- رؤية موسعة للمجتمع المدني ، ليس فقط كوسيط بين الدولة والمجتمع المحلي ولكـن أيضـاً التعاون الشبكي للمجتمع المدني علي المستوي الإقليمي ، والمجتمع المدني العالمي لمسـاءلة الحكومات والتأكد من تحقيقها لأهداف التعليم للجميع ٠

فوفقا لإطار عمل داكار :-

١. علي <u>المستوي المحلي</u> ، يكون من الضروري إعداد خطط وطنية في موعد أقصـاه عام ٢٠٠٢ تندرج في إطار أوسع يستهدف الحد من الفقر والنهوض بالتنمية علـي أن يتم إعدادها عبر عمليات أكثر شفافية ، وديموقراطية ، وتشارك فيها الأطـراف المعنية ولاسيما ممثلو الشعب ، وقادة الجماعات المحلية ، والآباء ، والدارسـون ، والمنظمات غير الحكومية والمجتمع المدني ٠
٢. تشجيع إنشاء منتديات وطنية للتعليم للجميع تشارك فيها منظمات المجتمع المدنـي الوطني إلي جوار ممثلي الحكومة بصورة منظمة تتسم بالشـفافية والديموقراطيـة وتشكل إطارا للعمل علي المستوي المحلي ٠
٣. علي <u>المستوي الإقليمي</u> ، يكون من الضروري القيام بأنشطة إقليمية مـن خـلال المنظمات والشبكات والمبادرات القائمة علي الصعيد الوطني لدعم الجهود الوطنية لإعداد شبكة للتعليم للجميع تكون بمثابة منتدي إقليمي أو دون إقليمي يشترك فيـه جميع منظمات المجتمع المدني ، وغيرها من المنظمات الإقليمية ودون الإقليميـة التي تعمل معا وبالتنسيق مع المنتديات الوطنية ٠
٤. وعلي <u>المستوي الدولي</u> تقوم اليونسكو بتنسيق العمل بين الشركاء وتكوين فريـق يضم ممثلين من الحكومات ، والمجتمع المدني ، والهيئات المانحة في البلدان النامية والمتقدمة لمساءلة المجتمع العالمي عن مدي تحقق الالتزامات المعلنة في داكار ٠

<u>التضامن الدولي في تمويل التعليم الأساسي للجميع</u>

إن قضية توفير تمويل لفتح فرص التعليم الأساسي للجميع بمستوي من الجودة يساعد علـي تحقيق أهداف مؤتمر جومتيين ، هي تطبيق عملي لمبدأ التضامن الدولي كمبدأ من مبادئ العولمـة في مجال التعليم ٠

لقد نصت المادة العاشرة من الإعلان العالمي حول التربية للجميع علي ضرورة التضامن الدولي وذلك باعتبار " أن تلبية حاجات التعلم الأساسية تعتبر مسئولية إنسانية مشتركة وعالمية كما أنها تتطلب تضامناً دولياً ۰۰۰، " وأن من واجب المجتمع الدولي ، بما في ذلك المنظمات والمؤسسات الدولية الحكومية أن تساعد علي تخفيف العوائق التي تحول بين البلدان وبين تحقيق هدف التربية للجميع ۰۰"

وفي أثناء انعقاد مؤتمر جومتيين ، أعلن كل من البنك الدولي واليونيسيف ، وبرنامج الأمم المتحدة الإنمائي التزاماً بإعطاء أنشطة التعليم الأساسي درجة أعلي من الأولوية في برامج التنمية ، وذلك مع إعطاء أهمية لأنشطة المعونة الثنائية ، ودور المنظمات الدولية غير الحكومية ، وهو ما تحقق بالفعل علي مدي عقد التسعينيات ۰

وتحمل المادة الحادية عشرة من إطار عمل داكار ، دعوة اليونسكو إلي تنسيق مبادرة عالمية تهدف إلي صياغة الاستراتيجيات وتعبئة الموارد المطلوبة لتقديم مساندة فعالة لجهود الدول في تحقيق أهداف التعليم للجميع بحلول عام ٢٠١٥ ، وذلك في سياق دراسة القضايا التالية :-

١. زيادة التمويل الخارجي للتعليم الأساسي وللتعليم بشكل عام ۰
٢. تحسين القدرة علي التنبؤ ۰
٣. تيسير قيام تنسيق أكثر فاعلية بين المانحين
٤. تعزيز نهوج تشمل قطاع التعليم بكامله
٥. العمل بصورة أسرع وأعمق وأشمل علي التخفيف من عبء الديون أو إلغائها
٦. القيام بمراقبة أدق وأكثر انتظاما لما يحرز من تقدم نحو تحقيق أهداف وغايات التعليم للجميع ، بما في ذلك إجراء عمليات تقويم دورية ۰

مع الاهتمام بتعبئة الموارد المحلية في إطار استراتيجيات شاملة لمكافحة الفقر والتهميش في المجتمع مثل استخدام الحوافز الضريبية ، و إعادة تخصيص الميزانية ، وجذب الاستثمار الدولي الخاص ، و تحسين كفاءة العملية التعليمية ، واستخدام التكنولوجيا ، والشراكة مع القطاع الخاص ، و قيام المنظمات غير الحكومية بتقديم برامج من نوعية معينة ، و إصلاح السياسات التعليمية بشكل يهدف إلي نقل التكلفة ، أو المشاركة في التكاليف دون وضع عبء علي الفقراء ،مع امكانية دمج برامج الهيئات المختلفة التي تسعي إلي تحقيق أهداف معينة تم تبنيها في اجتماع

داكار ، مثل برامج الصحة المدرسية ، والطفولة المبكرة ، وأنشطة عقد الأمم المتحدة لمحو الأمية ، وتعليم الفتيات وغيرها ٠

وهذا يؤكد المدخل الأساسي الذي بدأ به مؤتمر جومتيين ، بربط التعليم الأساسي للجميع بكل ما يدور ويعقد من مؤتمرات في مجالات أخري تحت رعاية منظمة الأمم المتحدة ٠ (اليونسكو ،التربية للجميع ، المتطلبات ، ١٩٩٢)

مجموعة الدول الثمانية الكبار وعولمة التعليم الأساسي

لدعم تمويل التعليم الأساسي للجميع في إطار تيار العولمة ، وجد اهتمامٌ كبيرٌ ونص صريح، في وثائق المؤتمرات ، بالتعاون مع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ، والبنك الدولي ، ونادي باريس ، واليونيسيف ، وأيضاً مجموعة الدول الثمانية الصناعية الكبار ٠

وتأخذ مثل هذه الاهتمامات طريقها إلي التنفيذ الفعلي ، والتأكيد عليها سواء في اجتماعات التعليم الأساسي للجميع التي تضم ممثلين عن تلك الجهات ، أو في اجتماعاتها الخاصة التي بدأت تحمل في السنوات الأخيرة نكهة ومذاق العولمة بكل جوانبها ، وبدأت تعتبر التعليم للجميع جزء ا من مسئولياتها والتزاماتها الأساسية

(*G8 Education Ministers Meeting, 2000*)

ويؤكد ذلك متابعة التقارير المشتركة التي تصدر عن اجتماعات قمة الدول الثمانية الصناعية :

- ففي اجتماع الدول الثمانية في أوكيناوا باليابان الذي عقد في المدة من ١-٣ أبريل عام ٢٠٠٠ ، أي قبل اجتماع داكار بأيام قلائل ، نجد وزراء التعليم بالدول الثمانية يوجهون اهتماما خاصا لمساعدة الدول النامية علي بناء نظمها التعليمية ، ويرون أنه " ٠٠٠ من المهم أن يؤكد المنتدي الدولي بداكار المزمع عقده في ٢٦- ٢٨ أبريل التزام المجتمع العالمي بتقديم التعليم لكل أطفالهم "
- وأعادت المجموعة تأكيد التزامها بمساعدة الدول علي الوفاء بأهداف داكار في تعميم التعليم الابتدائي بحلول العام ٢٠١٥ في قمة الدول الصناعية الثمانية التي عقدت في ٢٢ يوليو بجنوه بإيطاليا في ٢٠٠١ ،ووصف التعليم بأنه " حجر الأساس للنمو و العمالة " ، وقد اتفق القادة علي إعطاء أولوية أولي لمساندة الاستراتيجيات المختلفة للتعليم علي كل المستويات في إطار استراتيجيات مكافحة الفقر وبرامج التنمية ٠

- إعطاء اهتمام خاص بتدريب المعلم بالاستفادة من الفرص الرقمية التي تفتحـــها تكنولوجيـا المعلومات والاتصال الحديثة ٠
- وقد عبر القادة عن مساندتهم لليونسكو في دورها لتعميم التعليم وقرروا إنشاء مجموعة عمـل رسمية لمتابعة أهداف داكار تضم بين أعضائها ممثلين عن الـــدول الناميـــة ، والمنظمـــات الدولية ، وأصحاب المصلحة الآخرين من أجل تقديم توصياتهم في الاجتماع القادم لمجموعـة الدول الثمانية في كندا في يونيو ٢٠٠٢

والقضية الأساسية هنا ، هي أن مجموعة الدول الثمانية الكبار ، تنـــاولت قضيـــة المعونـــة وتمويل التعليم الأساسي ليس كقضية منفصلة مستقلة ؛ ولكن في سياق شامل يتداخل مـــع إيجــاد استراتيجيات أكفأ لاستئصال الفقر ، وأن أساس نجاح هذه الاستراتيجيات هـــو اقتصـــاد عـــالمي دينامي مفتوح ، و التنمية المستديمة ، والتغذية ، تكنولوجيا الفرص الرقمية ، ومكافحة المخدرات والجريمة المنظمة عبر الحدود ، وقد جاء التناول أيضاً لكل قطاعات المجتمع العـــالمي الأخـــرى من دعم للتنمية البشرية ، وتخفيض للديون ، وتعزيز ودعم فاعلية مساعدات التنمية ، ومكافحـــة الفقر والمرض ، (الأخلاقيات العالمية) والاهتمام بمشاركة المنظمات غير الحكومية والـــهيئات الدولية كأدوات لتحقيق النجاح ، وتنسيق الحوار بين الحكومة والمنظمـــات غـــير الحكوميـــة ، والمجتمع المدني علي أساس من الوضوح والشفافية ،(آليات العولمة) مع التركيز بشكل خاص ،علي التناول الكلي للمشكلات ٠٠٠فعلاج مشكلة مثل مشكلة مرض الإيدز يحتاج إلـــي النظـــرة الشاملة علي مستوي المجتمع ككل وبشـــكل يتجـــاوز قطـــاع الصحـــة وغيرهـــا ٠ (*G8 , Information Center, 2001*)

وهكذا يتناول تقرير الدول الثمانية ، وسواء أكان ذلك بشكل مقصود أم غير مقصود ، تحقيـق هدف التعليم الأساسي للجميع ، في إطار كل قضايا العولمة الأخرى من قيم وأخلاقيـــات عالميـــة ومضامينها علي كل القطاعات وآليات تنفيذها ، وبشكل يلخص ويؤكد كل ما جاء في الدراســـة الحالية ٠

<u>نتائج الدراسة</u>

تخلص الدراسة الحالية من خلال تحليل كيفي لمحتوي وثـــائق مؤتمـــر جومتييـــن للتعليـــم الأساسي للجميع الذي عقد في مارس ١٩٩٠ ، و اجتماع داكار في أبريل ٢٠٠٠ إلي ما يلي :-

- أن المؤتمرات العالمية للتعليم الأساسي للجميع تجسد مبادئ وآليات العولمة في كل جوانبها ليس فقط في أهدافها و محتواها ؛ ولكن أيضاً في أسلوب الإعداد لها ، وإجراءات عقدها ، والجهات الراعية لها ، وإجراءات تنفيذ الأهداف وتقويم الإنجازات، والمساءلة والمتابعة لما تحقق من تلك الأهداف .
- لقد أدت مؤتمرات التعليم للجميع إلي تحقيق نوع من الإجماع العالمي وتوافق الرأي نحو ضرورة وأولوية تحقيق التعليم الأساسي للجميع والتزام الحكومات بتحقيق هذا الهدف في إطار من التعاون الدولي حتى لا يكون الفقر ونقص الموارد عائقا يحول دون تحقيق هذا الهدف علي مستوي الأفراد ومستوي الدول وبذا تحول تحقيق التعليم الأساسي للجميع في إطار التنمية البشرية، إلي هدف وقيمة من قيم العولمة مثل صيانة البيئة ، وحماية حقوق الإنسان وغيرها من الأخلاقيات العالمية الأخرى .
- إن عولمة التعليم الأساسي للجميع هي اعتراف ضمني بأن التعليم بشكل عام والتعليم الأساسي علي وجه الخصوص هو البنية الأساسية للعولمة التي تمهد الطريق لجوانب العولمةالأخري علي كل المستويات اقتصاديا وسياسيا وبيئيا وتكنولوجياً ، وهو العلاج لجوانب الضعف الاجتماعية الناتجة عن سلبيات العولمة الاقتصادية وحرية الأسواق ، وفي هذا الإطار تكون عولمة التعليم الأساسي ضرورة اجتماعية عالمية.
- إن تحقيق هدف التعليم الأساسي للجميع يدخل في إطار منظومة كلية لتحقيق كل جوانب العولمة الأخري الاجتماعية والبيئية والتكنولوجية وغيرها في منظور كلي شمولي علي المستوي المحلي والعالمي بكل ما يتطلبه ذلك من ضرورة تبني مدخل بيني Inter-disciplinary approach يربط بين كل المجالات والتخصصات من أجل فهم ومعالجة قضايا التعليم .
- أدي مؤتمر جومتيين للتعليم الأساسي للجميع إلي إرساء ووضع الأسس التي وجهت السياسات التعليمية في جميع دول العالم ، وظهرت واضحة في كل ما عقد من مؤتمرات ، ونشر من تقارير محلية وعالمية علي مدي عقد التسعينيات ،والنظرة السريعة إلي الوثائق الصادرة في مصر تؤكد ذلك . (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠١)
- إن الخطة العالمية للعولمة ، التي يقع في القلب منها عولمة التعليم والثقافة لم تبدأ فقط منذ عام ١٩٩٠ مع مؤتمر جومتيين ، ولكن تم التمهيد لها ، ربما بشكل غير مقصود ، قبل عقد

مؤتمر جومتيين بسنوات طوال قد تعود إلي الأربعينيات من القرن العشرين مع نشأة منظمة الأمم المتحدة ، ومنظمة اليونسكو ، وصدور ميثاق حقوق الإنسان •

المراجع

١. *اسماعيل صبري عبد الله* : " الكوكبة " ، في: مجلة مصر المعاصرة ، (القاهرة : السنة الثامنة والثمانون ، العدد ٤٤٧ ، يوليو ١٩٩٧)

٢. *المنتدي الاستشاري الدولي بشأن التعليم للجميع* : التعليم للجميع ، تقييم عام ٢٠٠٠ ، مبادئ توجيهية تقنية ، (باريس : اليونسكو ، ٢٠٠٠)

٣. *الهيئة العليا المشتركة للمؤتمر العالمي حول " التربية للجميع"* :الإعلان العالمي حول " التربية للجميع " وهيكلية العمل لتأمين حاجات التعلم الأساسية ، المؤتمر العالمي حول " التربية للجميع " ، جومتيين ، تايلاند ، ٥-٩ آذار (مارس) ١٩٩٠ (باريس : اليونسكو،١٩٩٠)

٤. *الهيئة العليا المشتركة للمؤتمر العالمي حول " التربية للجميع"* : تأمين حاجات التعلم الأساسية : رؤية للتسعينيات ، وثيقة عن الخلفيات ، المؤتمر العالمي حول "التربية للجميع " ، جومتيين ، تايلاند ، ٥-٩ آذار (مارس)١٩٩٠ (باريس : اليونسكو، ١٩٩٠)

٥. *اليونسكو* : " إطار عمل داكار ، التعليم للجميع ، الوفاء بالتزاماتنا الجماعية "، المنتدى العالمي للتربية ، داكار ، السنغال ، أبريل/ نيسان ٢٠٠٠ (باريس : اليونسكو ، ٢٠٠٠)

٦. *اليونسكو* : التعليم للجميع ، إعداد خطط العمل الوطنية ، مبادئ توجيهية قطرية (باريس: اليونسكو ، ٢٠٠٠)

٧. *اليونسكو* : التربية للجميع – رؤية موسعة ، موضوعات اجتماعات المائدة المستديرة ، " الدراسة الثانية " ، المؤتمر العالمي حول التربية للجميع ، جومتيين ، تايلاند ، (عمان : اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، ١٩٩٢)

٨. *اليونسكو* : التربية للجميع ، المتطلبات ، موضوعات اجتماعات المائدة المستديرة الدراسة الثالثة ، المؤتمر العالمي حول التربية للجميع ، جومتيين ، تايلاند ، (عمان : اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، ١٩٩٢)

٩. *اليونسكو* : التنوع البشري الخلاق ، (القاهرة : ترجمة المجلس الأعلى للثقافة ، المشـــروع القومي للترجمة ، ١٩٩٧)

١٠. *اليونسكو :* دليل عمل العقد العـــالمي للتنميـــة الثقافيـــة ،١٩٨٨ -١٩٩٧ (القاهرة: الشعبه القومية المصرية لليونسكو ، ١٩٨٧)

١١. *بطرس* بطرس غالي : ٥ سنوات في بيت من زجاج ، (القاهرة : مركـــز الأهـــرام للترجمة والنشر ، ١٩٩٩)

١٢. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي : تقرير التنمية البشرية لعام ١٩٩٩ ، نيويورك : برنـامج الأمم المتحدة الإنمائي ، ١٩٩٩)

١٣. *توماس ل. فريدمان* : السيارة ليكزس وشجرة الزيتون ، محاولـــة لفـــهم العولمـــة (القاهرة : تلخيص وعرض المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية ، ، ٢٠٠١)

١٤. جا*لال أمين* : العولمة ، (القاهرة: دار المعارف ، سلسلة اقرأ ، ١٩٩٨)

١٥. جورج *لودج* : إدارة العولمة ، عرض محمد رءوف حامد (القاهرة : المكتبة الأكاديمية ، ١٩٩٩)

١٦. حيدر *ابراهيم* : "العولمة وجدل الهوية الثقافية " ، (الكويت: عالم الفكر ، المجلد الثـامن والعشرون ، العدد الثاني ، أكتوبر / ديسمبر ١٩٩٩)

١٧. حسن *نافعة* : الأمم المتحدة في نصف قرن ، دراسة في تطوير التنظيـــم الدولـــي منـــذ ١٩٤٥ ، (الكويت: عالم المعرفة ، ١٩٩٥)

١٨. روبرت هيلبرونر : رأسمالية القرن ٢١ ، ترجمة كمال السيد ، (القـــاهرة : مركـــز الأهرام للترجمة والنشر ، ١٩٩٥)

١٩. سعد *الدين ابراهيم* : " الأبعاد الثقافية للنظام العالمي الجديد"، في : إبراهيم حلمـــي عبـــد الرحمن (تحرير)، عالم الغد عالم واحد أم عوالـــم متعـــددة (القـــاهرة : كتـــاب الأهـــرام الاقتصادي ، العدد ٤٤ ، ١٩٩١)

٢٠. سعد *لبيب* : علي أبواب العام الدولي لمحو الأمية ، قراءة في وثائق المؤتمـــر العربـــي الاستشاري حول التربية للجميع ، في : مجلة النيل (القاهرة : العدد ٤٠ ، يناير ١٩٩٠)

٢١. *س. ك. ديوب* : الأبعاد الثقافية للتنمية ، في :المجلة الدولية للعلـــوم الاجتماعيـــة ، (القاهرة : العدد ١١٨ ، نوفمبر ١٩٨٨)

٢٢. *صادق جلال العظم* : " ما هي العولمة ؟ " في: الثقافة العربية وثقافة العالم ، حوار الأنداد (تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، ١٩٩٩)

٢٣. عبد *الفتاح جلال* : التربية للجميع من المنظور العالمي ، في: مجلة النيل (القاهرة : العدد ٤٥ ، أبريل ، ١٩٩١)

٢٤. *عواطف عبد الرحمن* : المدرسة الفرنسية في تحليل المضمون ، في : عواطف عبد الرحمن ونادية سالم وليلى عبد المجيد ، تحليل المضمون في الدراسات الإعلامية (القاهرة : العربي للنشر والتوزيع ، ١٩٨٢)

٢٥. *فارعة حسن محمد* :- دور المعلم في دعم فكرة التسامح ، الندوة الوطنية حول تعليم التسامح من خلال المدارس المنتسبة لليونسكو ، (القاهرة :اللجنة الوطنية للتربية والعلوم والثقافة ، ١٩٩٥)

٢٦. كوتشيرو *ماتسورا* : " عولمة الاقتصاد ، هل ترسي قيم حضارة جديدة "،ترجمة كامل حامد جاد ، في : مستقبليات (القاهرة: المجلد ٣٠ ، العدد ٤ ، ديسمبر ٢٠٠٠)

٢٧. كيمون فالاسكاكيس : العولمة كـ" مسرحية " ، ترجمة بهجت عبد الفتاح ، في : المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية (القاهرة : العدد ١٦٠، يونيو ١٩٩٩)

٢٨. محمد *الهادي عفيفي* : في أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية ،(القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٧٤)

٢٩. *منظمة العمل العربية* : العولمة و آثارها الاجتماعية ، تقرير المدير العام لمكتب العمل العربي ، مؤتمر العمل العربي ، الدورة الخامسة والعشرون ، الأقصر ، مارس ١٩٩٨ (القاهرة: مكتب العمل العربي، ١٩٩٨)

٣٠. *نبيل نوفل* : تعليم التسامح لمشرفي المدارس المنتسبة ، الندوة الوطنية حول تعليم التسامح من خلال المدارس المنتسبة لليونسكو (القاهرة : اللجنة الوطنية للتربية والعلوم والثقافة ، مارس ١٩٩٥)

٣١. *وزارة التربية والتعليم* : مبارك والتعليم ،١٠ سنوات في مسيرة تطوير *التعليم* (القاهرة: مطابع روز اليوسف ، ٢٠٠١)

32- *Conniel, McNeely*: Focus on Value Orientations and Prescriptions, Prescribing National Education Policies, in:

Comparative Education Review, Vol. 39, No. ,4, November 1995)

33-*G8 Information Center*: Genoa, Summit, COMMUNIQUE, Genoa, July, 20- 22, 2001, (http://www.g7.utoronto. ca/g7/summit/2001 genoa/finalcommunique.html)

34- G8 Education Ministers, Meeting: Report of G8 Education Ministers, Meeting and Forum, Tokyo, 1-2 April 2000, (http//www. Monbu. go. Jp/g8/eng/e-hl.htm)

35- *Inter- Agency Commission, WCEFA*: Final Report, World Conference on Education For All, Meeting basic Learning needs, Jometien , Tailand , May , 1990

36- Michael S. Bassis et. al: Sociology, An Introduction, 4th.ed, (New York, McGraw- Hill, Inc, 1991)

37-UNESCO: Education For All: Purpose and Context, Roundtable Theme, in: World Conference on Education For All, (Jometien , Thailand, UNESCO, 1991)

38 - UNESCO, Education For All Forum Dakar: Final Report, (Dakar, Senegal, 26- 28 April, 2000)

التربية البيئية في ضوء تحديات العصر

دراسة تحليلية



د/ سعيد ابراهيم عبد الفتاح طعيمه*

مقدمة

شهد العقدان الأخيران تحولاً تاما، فى محتوى ونوعية الخطاب المتعلق بالبيئة، وحظيت قضايا البيئة ومشكلاتها، باهتمام غير مسبوق، وذلك على جميع المستويات الدولية والإقليمية والمحلية، ولتأخذ المنظمات الحكومية وغير الحكومية مكانتها على خريطة المواجهة، والمشاركة الفاعلة، وذلك بهدف إيجاد نوع من التوازن، بين التنمية من ناحية، والمحافظة على البيئة من ناحية أخرى، وعلى أساس أن جهود التنمية – في جملتها – تهتم بتوفير حاجات الإنسان ، وتحسين ظروف معيشته، بالانتفاع بمكونات بيئته ، في حين تستهدف عمليات المحافظة الإبقاء على استمرارية التوازن البيئي.

ومع بداية القرن الحادي والعشرين ، وتزايد مخاطر البيئة والحياة البشرية، أصبحت الحاجة أكثر إلحاحاً، لتصدى المجتمع الدولي لهذه المخاطر، بشكل جماعي، والتعرف إلى آليات وأساليب، وقائية وإصلاحية، تحقق عدالة المشاركة، وفاعلية الإسهام، كل بقدر إمكاناته، وكل بقدر مسئوليته، عما يلحق بالبيئة من أضرار ومشكلات ......(١)

ولكن على الرغم مما يقال، حول المسئولية الدولية المشتركة ، إلا انه يبقى على كل مجتمع – شعباً وحكومةً – أن يكون لديه من الوعي والإرادة، ما يجعله قادراً على الاضطلاع بالنصيب الأوفر، من هذه المسئولية، وذلك على المستوى المحلى ، ومن خلال ما يملكه من إمكانات وآليات تربوية وغير تربوية ولعل هذا ما يصدق على الدول النامية والفقيرة أولا وقبل أي مجتمعات أخرى.

---

* أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية / جامعة عين شمس

ولعلنا نستشعر حجم المشكلات البيئية، ومقدار ما تتطلبه من جهد محلي ودولي، إذا ما عرفنا أن "كلينتون"، الرئيس السابق لأكبر دولة في العالم، يرفع شعار التغيير، ويسرع الخطا بالمجتمع الأمريكي، من أجل حماية البيئة، وفق سياسة محددة، كضرورة من ضرورات الأمن القومي الأمريكي، مطالباً الجميع بمواجهة التحدى وتحمل المسئولية على كل المستويات ، وفى إطار يجمع بين حماية البيئة، والنمو الاقتصادي معاً ... (٢).

وفي اعتراف بهول المخاطر البيئية والبشرية ، يؤكد كلينتون على أن هناك بعض الأخطار ، التى لا يستطيع الشعب الأمريكي التصدى لها وحده، حيث تغير المناخ العالمي، ونفاد طبقة الأوزون، والنمو السكاني المتزايد، ولتكن الجهود المبذولة، تحت الرعاية والقيادة الأمريكية.. (٣) .

وكم يكون إذاً حجم التحدى وقدر المسئولية، أمام مجتمعاتنا النامية، في عصر العلم والتكنولوجيا ؟ وكيف السبيل الى التنمية، والحفاظ على توازن البيئة، مع المنافسة وتوجهات العولمة ؟

أن التسارع والتهافت على استيراد التقنيات المتطورة، وتطبيقها فى القطاعات التنموية المختلفة ، قد أسهم في زيادة وتعقيد المشكلات البيئية، ذلك لأن خطط التنمية والتقنيات المرافقة، لم تأخذ بعين الاعتبار الآثار البيئية السلبية، والمخاطر المترتبة على هذه الخطط، وتلك التقنيات ..(٤) .

وفي إشارة إلى مسئولية الإنسان، عمّا يحدث من مخاطر بيئية ، واتساع نطاقها، يرى البعض " أن العبث الذي يجرى على يد البشر، قد تجاوز حدوده – بوعي وبدون وعي – ليتجاوز سطح الأرض ، نحو أعالي الغلاف الجوي، ولتزداد حدّة الكوارث الطبيعية، يوماً بعد يوم .." (٥) .

ويأتي اهتمام اليونسكو بالمشكلات البيئية، وبالتعاون مع برنامج الأمم المتحدة للبيئة UNDEP، في إطار المواجهة الشاملة ، وإيماناً بأهمية وضرورة المشاركة الفاعلة، للفرد والمؤسسات التربوية، وبغرض إيجاد إطار علمي للتربيةالبيئية، وإلقاء الضوء على الواقع البيئي، وغايات العمل البيئي والتربية البيئية..(٦).

ولكن على الرغم مما بُذل من جهد، على طريق التربية البيئية، إلا أنها ما زالت موضع نقد واتهام.... حيث أنها لم تتبوأ مكانتها المنشودة على خريطة النظام التعليمي، و لم تصل بعد الى درجة الرضا والقناعة كما ينتهي بها الأمر الى افتقاد الفلسفة الواضحة، التي توجه حركتها .. (٧).

مشكلة الدراســـــة :

يشهد وطننا العربي، بعض التحولات الاقتصادية والاجتماعية، من خلال عمليات التنمية المجتمعية،في مختلف القطاعات، وما يصاحبها من خدمات وهياكل تحتيـــــه، دون أن يصاحبـــها اهتمام ملموس بحماية البيئة والحفاظ عليها، كما أن التسارع الواضـــح فـــي استيراد التقنيـــات والتكنولوجيا المتطورة، وتطبيقها في القطاعات التنموية المختلفة، أسهم فـــي تعقيـــد المشـــكلات البيئية، على أساس أن خطط التنمية، والتقنيات البيئية المرافقة لم تأخذ بعيـــن الاعتبـــار، الآثـــار البيئية السلبية والأخطار المترتبة عليها.

وعلى الرغم من الاعتراف الدولي، والدعوة المتنامية، بضرورة الاهتمام بالبيئة والتربية البيئية والوعي بمشكلاتها وقضاياها، لدى الأفراد والمؤسسات التربوية والمجتمعيـــة، إلا أن هـــذا الاهتمام بقضايا البيئة ومشكلاتها ، يشوبه القصور، ولم يستثمر تربوياً بالدرجة المطلوبـــة، ومـــا زال الخلاف قائماً بين التربويين حول غايات وأهداف وبرامج وآليات التربية البيئية، فضلاً عـــن عدم وضوح هويتها، وافتقارها – أي التربية البيئية – إلى فلسفة واضحة وأساس قيمـــي معيـــن، يمكن الاستناد إليه في توجيه حركتها، في إطار تربيتنا العربية (٨) .

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة ، في التساؤل الرئيس التالي :

– إلى أي مدى يمكن لتعليمنا وتربيتنا العربية، الإسهام الفعال فـــي مواجهـــة التحديـــات والمخاطر البيئية، على الصعيد العربي ؟

ولعل الإجابة على هذا التساؤل ، تتطلب منا تناول التساؤلات الفرعية التاليه :

– ماذا نعنى بالتربية البيئية ؟ وما أهم أبعادها ؟
– ما أهم المعالم والسمات، التي يتميز بها واقع التعليم العربي ، على طريق التربية البيئية ؟
– ما أهم التحديات والمشكلات البيئية، التي تتطلب المواجهة ؟
– ما أهم التوجهات التربوية الاستراتيجية، التي يمكن الاستناد إليها على طريق المواجهة ؟

حـــــدود الدراســـــة :

لا شك أن الحفاظ على البيئة وتنميتها، يُعّد مسئولية مشتركة ، ومهمة قومية وعلى كـــل القطاعات والمؤسسات المجتمعية، الإسهام وتحمل التبعة بدرجة أو بأخرى.

ولما كانت الجهود المبذولة، ترتبط ارتباطاً وثيقاً باتجاهات الأفراد ومهاراتهم، ونوعيـــة القيم المجتمعية التي تحكمهم ، في إطار نوعية التنشئة والتربية، التـــي تســـتهدفهم – فإنـــه مـــن

الضروري الاهتمام أولاً وقبل أي شيء – بالمؤسسات التربوية، التي تقوم على تربيتهم، ومن ثم فإن هذه الدراسة، سوف تقتصر على تناول التعليم النظامي العام، في علاقته بالتربية البيئية، وخصوصية التحديات التي تواجه البيئة، وذلك على الصعيد العربي ككل، بحكم تشابه الظروف الطبيعية والجغرافية والثقافية، وما نطمح إليه من تعاون وتكامل عربي وإقليمي، في عصر يتميز بالتكتلات الهادفة.

الأهمية والأهداف :

تستمد هذه الدراسة أهميتها وضرورتها، من تناولها وتركيزها، على واقعنا البيئي الراهن، بما يشتمل عليه من موارد طبيعية، لها أثرها البالغ في حياتنا ، خاصة وأن هذا الواقع، يتميز بتسارع تحولاته، وتنامي تحدياته، بما لها من مخاطر وسلبيات، أو فرص واستثمارات، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بتنمية الوعي البيئي، لدى الأفراد والمؤسسات التربوية، بما يمكننا من المواجهة الفاعلة.

ومن ثم فإن هذه الدراسة تستهدف ما يلي :

- إلقاء الضوء على واقع تربيتنا البيئية.
- الوقوف على أهم التحديات الطبيعية والمجتمعية، التي تتطلب المواجهة.
- إستخلاص أهم التوجهات الاستراتيجية، التي يمكن الاستناد إليها في توجيه تربيتنا البيئية.

منهج الدراسة :

تعتمد هذه الدراسة – ووفقاً لطبيعة إشكاليتها – على استخدام المنهج الوصفي، وأسلوب التحليل الفلسفي(٩). ذلك أن مشكلات ومخاطر البيئة لها أبعادها : الاقتصادية والاجتماعية، والإيكولوجية، والفيزيائية والثقافية ... الخ (١٠).

ومن هنا كانت ضرورة الوصف الدقيق للواقع، ثم التفسير والتحليل المتعمق، الذي يقودنا الى استخلاص التعميمات والاستنتاجات الصحيحة، وانتهاءً بالتنبؤ واستشراف المستقبل الأفضل.

الخطوات الإجرائية للدراسة :

وتتضمن – أولاً – إلقاء الضوء على مفهوم البيئة، وأهم السمات التي تميزها، ثم ماذا نعني بالتربية البيئية ؟ وأهم توجهاتها الدولية في خطوة لاحقة ، وأما الخطوة الثالثة، فسوف نتناول من خلالها

أهم المشكلات والتحديات، التي تمثل ضغطاً على البيئة، وبيئتنا العربية بصفة خاصة، وفي النهاية – ومع ما أفرزته التحليلات من نتائج – سوف نعرض لأهم الأبعاد الاستراتيجية، التي يمكن الاستناد إليها، في توجيه حركة التربية البيئية، في بيئتنا وتربيتنا العربية :

أولاً : ماذا نعني بالبيئة ؟

البيئة – على إطلاقها – هى المكان الذي نتخذ منه موطنا ومعاشاً بكل ما تحمله هذه العبارة من معنى.. (١١) .

وكأن البيئة هنا، وجدت من أجل الإنسان، وتجئ العلاقة بينهما من جانب واحد، فالإنسان فاعل إيجابي، والبيئة منفعلة سالبة، وعلى الإنسان أن يفيد من بيئته ويستثمرها، لأقصى درجة ممكنة.

والبيئة (المحيط) Environment، هي جملة متشابكة معقدة، تشتمل على مكونات فيزيائية، من هواء وماء ومواد متنوعة، تشكل بُرمتّها ما يطلق عليه اسم الكرة البيئية Ecosphere وهذه الكرة البيئية، ليست سوى نظام ذاتي التفاعل ، يدعى جملة " النظم البيئية " والنظام البيئي Ecosystem، هو تكامل بين جملة الأحياء، التي تستوطن مكاناً معيناً، والوسط (المناخ والتُربة) ، وتتسم الأحياء بالتفاعل فيما بينها من جهة، وبالتفاعل فيما بينها وبين وسطها من جهة أخرى .. (١٢) .

والبيئة هنا تتميز بتعدد مكوناتها، وتشابك عناصرها، وتفاعلها، تأثيراً وتأثراً، بين مكوناتها الحيّة، وغير الحيّة ..

هذا ويمكن حصر العناصر المكونة للبيئة في المجموعات الرئيسة التاليه (١٣) :

١- مجموعة العناصر غير الحية : وهى الماء والهواء والشمس والضوء والتربة والصخور ، والمعادن أي مقومات الحياة الأساسية.

٢- مجموعة العناصر الحيّة المنتجة : كالنباتات الخضراء ، ذاتية التغذية.

٣- مجموعة العناصر الحيّة المستهلكة : كالنباتات غير الخضراء ، والحيوان والإنسان، وهى التي تقوم بأعمال الهدم والبناء.

٤- مجموعة العناصر الحيّة المجهرية : وهى الفطريات، والبكتيريا، وتسمى بالمحللات، لأنها تحلل المواد العضوية ، لإعادة استخدامها .

وتتميز البيئة بعدة سمات وخصائص من أهمها ما يلي (١٤) :

١- أن مكونات النظام البيئي الأربع، تتداخل وتتفاعل وتتكامل معاً في إطار تحقيق نظام متوازن.

٢- أن حدوث أي خلل ، في عناصر أي مجموعة ، يؤدي الى اضطراب التوازن داخل النظام، فيفقده قدرته العادية ، على صنع الحياة، مؤدياً إلى ما يسمى بالمشكلات البيئية: التي تهدد حياتنا.

٣- أن الحياة والبيئة، أمران متلازمان، ولا يمكن إدراك معنى الحياة، إلا في بيئة ملائمة، وذات شروط تسمح بالحياة.

٤- لكل نوع من الأحياء بيئته، التي تناسبه في شروطها العامة، والتي تختلف – دون شك – عمّا يلائم غيره.

٥- أن كل تغير يطرأ ، على أي كائن حيّ ، من شأنه أن يحدث تغيراً في علاقته بالبيئة، كما أن كل تغير يحدث بالبيئة، يتبعه تجاوب من جانب الكائن الحيّ.

٦- أن التحولات والتبدلات، التي تطرأ على عاداتنا وأساليب حياتنا، تؤدي الى بيئة جديدة، يتنوع فيها الاختيار، ومن خلال عمليتي الانتقاء والتوافق الدائمين، يتحقق توازن الحياة الطبيعية.

٧- تعمل البيئة على تشكيل حياة الجماعة، وإكسابها طابعها المميز، وإن كان هذا التأثير، لا يصل الى حدّ تشكيل حياة الناس كلها، وتوجيهها بطريقة معينة، فالبيئة الطبيعية تقدم إمكانات عديدة للحياة الاجتماعية ليختار الناس من بينها ، وبما يتفق وثقافتهم ، وتنظيمهم الاجتماعي.

ثانياً : التربية البيئية ، وأهم توجهاتها :

تعتبر التربية البيئية من الموضوعات ، التي لها امتداد في التاريخ الإنساني ، والاهتمامات البشرية كما حظيت باهتمام الإسلام والأديان، بصفة عامة، فيما نستدل عليه من الكثير من الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، في توضيح لطبيعة العلاقة، بين الإنسان والكون الذي يعيش فيه، بكل مخلوقاته، " كلوا واشربوا من رزق الله، ولا تعثوا في الأرض مفسدين " . البقرة – آية ٦٠.

إلا أن هناك من يُرجع نشأة الاهتمام بالتربية البيئية، الى القرن التاسع عشر، مع بداية محاولات ربط التربية بنوعية الحياة .. (١٥)

وعلى أية حال، فإنه يمكن القول، أن التربية البيئية، أخذت طوراً متميزاً في هذه المرحلة، لما اكتسبته من أهمية، ارتبطت بمشكلات البيئة المتزايدة، وضرورة الوعي بأبعاد هذه المشكلات، التي تمثل تهديداً للبيئة.

ومع أواخر القرن العشرين، حظيت التربية البيئية، باهتمام دولي غير مسبوق ، تحت رعاية اليونسكو، والأمم المتحدة، وعُقِدَت من أجلها المؤتمرات وورش العمل والندوات، بهدف تنمية الوعي البيئي بين جميع سكان العالم، وذلك من خلال البرامج التي تجمع بين عدة فروع علمية، للتربية البيئية في المدرسة وخارج المدرسة .. (١٦)

وخلصت الجهود الدولية، بمدينة بلغراد سنة ١٩٧٥م، الى ما يسمى بميثاق أخلاقي عالمي، أُعتبِر أساساً للأعمال اللاحقة، في مجال التربية البيئية، والاتفاق على ضرورة مواجهة مشكلات البيئة، من خلال نوع جديد من العلاقات بين المعلم والمتعلم .. (١٧) .

وهكذا توالت الجهود – عالميا وإقليميا ومحليا – من أجل الاهتمام بالتربية البيئية، في تعبير واضح عن تزايد حِدّة المشكلات البيئية ... ولكن ما حقيقة ؟ وما أبعاد هذا التوجه التربوي العالمي، نحو البيئة ؟

١–ماذا نعني بالتربية البيئية ؟

ثمة توجه بأن التربية البيئية، أو (**التربيئة**) ، كما يسميها البعض، بأنها عملية، تهدف الى تهيئة الأفراد، لتحمُّل مسئولياتهم، نحو الحفاظ على البيئة، وتبديل سلوكهم، ليصبح متفقاً متناغما، مع كل ما من شأنه ضمان بيئة صحيحة، بما يتطلب مساهمة الأفراد – بشكل إيجابي – في كافة الأعمال الهادفة، إلى حماية البيئة، والارتقاء بالجهود المبذولة في حل المشكلات ، على المستويات الوطنية والإقليمية والدولية ...

- وهى أيضا عملية ، تستهدف توضيح المفاهيم، واكتساب وتنمية المهارات اللازمة، لفهم وتقدير العلاقات التي تربط بين الإنسان وثقافته، وبيئته الطبيعية الحيوية، إلى جانب التمرس على عملية اتخاذ القرارات البيئية ...
- وكذلك .. فإن التربية البيئية، هي عملية، تهدف الى دراسة النظام الطبيعي ، والنظام الاجتماعي ، دراسة شاملة، ومعالجة الواقع البيئي ككل، وتدعيم المواد الدراسية المختلفة، بحيث تكون علماً بينيا واحداً، يُمكّن الطلاب من النظر الى العالم نظرة موحدة ... (١٨)

ولا شك أن ما سبق من تعريفات ، يأتي في إطار العموميات، التي تصدق على أي بيئة وأي نظام تربوي، وقد جاءت معظمها مرتبطة بالأهداف، أكثر منها ارتباطا بالآليات والممارسات، وتكاد تصدق علي مستهدفات كل قطاعات ومناشط المجتمع، وليس النظام التربوي وحده، وان كانت لا تخلو من موضوعية...

٢- أهم المبادئ والمنطلقات الفلسفية :

وفي إطار العموميات، التي خلصت إليها الجهود الدونية، كانت هناك بعض المبادئ والمنطلقات الرئيسة، التي تقوم عليها التربية البيئية، منها ما يلي (١٩) :

أ- التوجه بالتربية البيئية ، نحو تحقيق الغايات الإنسانية العليا.

ب- الأخذ بنظرة جديدة، وسلوك أكثر ملاءمة ، لمطالب الفرد والطبيعة معاً

ج- اعتبار التربية البيئية ، كفاحاً جماعياً، ومسئولية مشتركة، من أجل البشرية جمعاء، ومن أجل حياة أفضل.

وفي تناول اكثر تفصيلاً ، يجمع بين الغاية من التربية البيئية، ووسيلتها معها ، نجد بعض التوجهات، التي يمكن إجمالها على الوجه التالي (٢٠) :

العقلانية : بمعنى أن تناول المشكلات البيئية، يجب أن يقوم على انعقل والمنطق، واحترام الرأي والرأي الآخر، أكثر منه استجابة عاطفية، وما تتطلبه هذه العقلانية، من دقة وموضوعية .... الخ.

النظرة الكلية : والتى يجب توافرها لدى متخذ القرار، وبحيث يأخذ في الاعتبار طبيعة العلاقات المعقدة بين الأنظمة البشرية والطبيعية، وما لمشكلات البيئة من أبعاد ايكولوجية، واقتصادية، واجتماعية وسياسية...الخ .

التفاعل المتبادل : فالبيئة ذات بنية معقدة، ولها ديناميتها، مما يقتضى في تناولنا لمشكلات البيئة التركيز على التفاعلات المتبادلة، بين الجوانب الفيزيائية والبيولوجية ، والاجتماعية ، والثقافية، وما يتطلبه ذلك من تنمية القدرة على فهم عمليات التغير البيئية.

المستقبلية : حيث ضرورة تجاوز الأوضاع البيئية الراهنة ، نحو الاهتمام بالمستقبل ، وكذلك توظيف الماضي من أجل الحاضر.

الأساس الاجتماعي : حيث ضرورة تنمية الوعي لدى الأفراد ، تجاه مشكلات البيئة، وتنمية الشعور بالمسئولية، نحو البيئة المحلية والعالمية.

المشاركة النشطة : وذلك من قبيل التعلم الإيجابي والفعال، الذي يقوم على مشاركة المتعلم، والممارسة العملية، وتلمس عوامل التغيير الفعالة.

الاهتمام باتخاذ القرار : حيث ضرورة فهم كيفية استجابة الناس، في حياتهم الواقعية للقرارات البيئية، واهتمام رجال التربية والبيئة، بكيفية توصيل رسالتهم إلى متخذ القرار، وبحيث تكون هذه الرسالة محددة ومفهومة.

٣- أهداف التربية البيئية :

والتربية البيئية ، إذ ترتبط بالبيئة ، وحل مشكلاتها ، وتنميتها، والانتفاع بما تتيحه هذه البيئة، من إمكانات وموارد، فإن الجهود الدولية، التى تناولتها قد انتهت تقريبا الى العمل على تحقيق الأهداف التاليه[٢١]:

- تمكين الأفراد والجماعات من فهم البيئة، بكل أبعادها وعناصرها، وخصائصها المميزة لها.
- استثارة الوعي لدى الأفراد والجماعات، تجاه ما يتميز به عالمنا المعاصر، من تكافل اقتصادي وسياسي وإيكولوجي، تعزيزاً لروح المسئولية، والتضامن بين الشعوب، كشرط أساسي لمواجهة مشكلات البيئة الخطيرة.
- تنمية المهارات اللازمة، لفهم وتقدير العلاقات ، التي تربط بين الإنسان وثقافته، وبيئته الطبيعية والحيوية، والتمرس على عملية اتخاذ القرارات البيئية.
- معاونة الطالب على فهم موقع الإنسان ، في إطاره البيني، والإلمام بعناصر العلاقات المتبادلة، التي تؤثر على ارتباط الإنسان ببيئته.
- الوقوف بالطلاب على طبيعة عملية التفاعل، بين العوامل الاجتماعية والثقافية، والقوى الطبيعية ومعاونتهم على إدراك تصور متكامل للإنسان في إطار بيئته.
- إيضاح دور العلم والتكنولوجيا، في تطوير علاقة الإنسان بالبيئة ، ومساعدة الطلاب على إدراك ما يترتب على اختلال توازن العلاقات، من نتائج قد تؤثر في حياة الإنسان.

ويمكن القول بأن هذه الأهداف ينبغي لها – في خطوة لاحقة – أن تصاغ بطريقة اكثر إجرائية وسلوكية، وبحيث يمكن ملاحظتها وقياسها، ولا يمنع هذا من أن يكون هناك هامش اختلاف فيما بين النظم التربوية بعضها البعض، بحكم اختلاف الظروف، وتنوع المشكلات البيئية بعض الشيء ...

٤- المناهج وطرق التدريس :

وحول موقع التربية البيئية ، على خريطة المناهج وطرق التدريس، فإنه يمكن التمييز بين أكثر من توجه، نذكر منها ما يلي (٢٢) :

أ- تناول التربية البيئية، كمادة دراسية قائمة بذاتها : وعلى أساس أنها مادة جديدة، ضمن مواد الخطة الدراسية، ولتكن تحت مسمى "علم البيئة" ، وهذه المادة تزداد **تفصيلاً** وتعميقا، مع ارتقاء الطالب ، في السلم التعليمي.

ب- توجيه كل المواد الدراسية، لمعالجة مشكلات البيئة : وهنا يتم توجيه المواد الدراسية، التي تتضمنها خطة الدراسة، توجيهاً بيئياً، واقتصاديا واجتماعيا، نحو **تنمية البيئة**، وحل مشكلاتها، الأمر الذي يتطلب إعداداً خاصاً للمعلمين، بحيث يمكنهم الإلمام بأحوال وخصائص البيئة، وتحدياتها..

ج- تناول التربية البيئية، وفق أسلوب جديد في التعليم، وكطريقة شاملة في التربية : وهذا التوجه ينطوى على أهداف طموحة، تتوخى توعية الطالب بمشكلات البيئة، محلياً وإقليميا، وبالتعاون مع الآخرين، وبمعنى أن الوعى بمشكلات البيئة هنا، هو وعى اجتماعي، أكثر منه وعى بيئي فقط ...

ويمكننا القول بأن هذه التوجهات، تركز – في جانب منها – على الجانب الرأسي وتعميق التناول وفي جانب آخر، تكون ذات امتداد أفقي، وعلى مستوى كل المواد الدراسية، وأياً كان التوجه، فإنه من الضروري الاهتمام بالبُعدين معاً، رأسياً وأفقياً، كمّاً وكيفاً، بما يتناسب وحجم التحديات، ومشكلات البيئة المتزايدة ..

وفيما يتعلق بطريقة التدريس، فثمة اتجاه لأن تنطلق من التوجهات التربوية الحديثة، وما يسميه البعض بالطريقة الشاملة ، وتتميز بعدة خصائص من أهمها ما يلي [٢٣] :

- التعليم المباشر من العالم الخارجي، وحيث ترتبط معاهد التعليم بالبيئة الطبيعية والاجتماعية، وتجاوز حجرة الدراسة، والدراسة الصفيه إلى الخارج، والدراسة اللاصفية .
- الجمع بين الدراسة والعمل، وارتباط النظرية بالتطبيق، وعلى أساس أن تحصيل المعرفة، واكتساب المواقف والاتجاهات، يجب أن يقوما على أساس الفهم الشامل للبيئة.
- ولما كانت المعلومات مستمرة من مصدر عملي ، فإن التربية البيئية بطريقتها، ينبغي لها أن تساعد المتعلم، على إدراك أهمية الجمع بين العمل اليدوي والعقلي، وتعلمه كيف يعمل بطريقة، تتسم بالابتكار والإبداع.
- معالجة الواقع البيئي ككل ، تترابط أجزاؤه، وذلك على سبيل التربية الشاملة، دون تقسيم الوحدة المادية للبيئة، كعناصر منفصلة، كما في التربية التقليدية.
- توثيق الصلة بين المعلم والمتعلم، وعلى أساس أن معرفة البيئة، عن طريق العمل، تعتبر مهمة مشتركة يشارك فيها الجميع.
- ينبغي لطريقة التربية البيئية الحديثة، أن تنمى روح النقد لدى المتعلم، ولا تقف به عند حد تقبل الأوضاع البيئية الراهنة، وكما هي عليه .
- يجب ألا تقوم طريقة التربية البيئية، على أساس النظر الى العالم، المحيط بالمؤسسة التعليمية، كأمر تجريدي معنوي، بل يجب تناوله، على أنه مجموعة من المواقف الحقيقية المحسوسة، والتى ترتبط فيها البيئة الطبيعية والتكنولوجية، بالقوى الثقافية والاجتماعية، وذلك من خلال العملية الإنتاجية.
- كذلك فإن الطريقة في التعليم البيني، تقوم على أساس أن هذا النوع من التعليم، ليس ظاهرة محددة في الزمان أو المكان، وإنما هو عملية حياة بأكملها.

وهكذا يمكن القول بأن ما أفرزته الجهود الدولية، وما قيل عن التربية البيئية هدفاً، ومحتوى وطريقة ...الخ. ينتمي في جملته الى ما نادى به روسو في تربيته، حيث أكد على ضرورة العودة بالطفل، إلى الطبيعة والحياة ، وهوما أكدت عليه التربية التقدمية والحديثة فيما بعد.

ولكن إلى أي مدى تم ترجمة هذه التوجهات النظرية، الى واقع تربوي ملمـــوس، فـــي ضوء التحديات المعاصرة؟؟

ثالثاً: واقع وتحديات :

لا شك أن ما انتهت إليه الجهود الدولية ، من رؤى وأفكار نظرية، حول البيئة والتربيـــة البيئية، يُعدّ خطوة إيجابية، على طريق التغيير، إلا أن الأمر لم ينته بعد، عند هذا الحدّ، إذ لابـــد لهذه الأفكار، من تطبيق واختبار عملي، على أرض الواقع، ذلك الواقع الذي تتســـارع تحولاتـــه، وتتنامى تحدياته.

فما هي إذاً حقيقة واقعنا التربوي والبيئي؟ وما أهم هذه التحديات ؟

١- تحديات تربوية :

لقد لوحظ منذ البداية، أن النتائج التي خلصت إليها الجهود المبذولة، على طريق التربيـــة البيئية جاءت أكثر عمومية، وبعيدة عن التحديد والإجرائية، كما أنه لم يزل هناك اختـــلاف فـــي الرأي، حول محتوى التربية البيئية، بالإضافة الى ما قد يوجد من قصور، في استثمار الاهتمـــام المتزايد بقضايا البيئة تربوياً.

كما يرى البعض أن التربية البيئية، على كثرة الأبواب التي طرحتها، والقنوات التي تشعبت منها، ما زالت تواجه الكثير من المشكلات ، نوجزها فيما يلي [(٢٤)] :

أ- أن التربية البيئية – بصفة عامة – تعاني قصوراً ذاتياً، وقد وصلت الى مرحلة حرجـة، من نموها وتطورها ، فهناك من يرى أنها مجال ناهض وناشئ، علـــى حيـــن يحـــار آخرون، فيما إذا كانت مّداً أخذ بالانحسار، أم موجة تتجه إلى المستقبل، معلليـــن ذلـــك بأن التربية البيئية، قد تطورت على هوامش الموضوعات الدراسية، وليس فـــي آفـــاق المعرفة، ونظراً للحاجة إليها في تحليل المشكلات البيئية ...

ب- وثمة تفاوت في وجهات النظر، حول البيئة وقضاياها ومشكلاتها، منها مـــا فُـــرِض على قضايا البيئة وجاء تلقيناً، على حين أن التحدى الحقيقي – إزاء التعامل مع البيئـــة، وقضاياها الملحة والحساسة – يكمن في إيجاد نظام تعليمي، يحفز المتعلم، إلـــى فتـــح ذهنه، لاستكشاف القضايا المعقدة بأبعادها المتعددة، وبطريقة أكثر عقلانية.

ولكن كيف يتأتى ذلك، دون تطوير تربيتنا البيئية، وفق أساس فلسفي واضح، ونموذج تربوي محدد؟

جـ - وفى الوقت الذي يزدحم فيه المنهاج المدرسي بالمواد الدراسية، يصعب إقناع الإداريين والمخططين التربويين، بإضافة مقررات بيئية جديدة، مما يتطلب توضيح أهمية منهاج التربية البيئية، ومدى حاجتنا إليه في ربط تلك المواد بعضها ببعض، وعلى أساس أن التربية البيئية، تعتبر من المناهج التى تعتمد على العلوم المتداخلة، لحل مشكلات البيئة.

فكيف يمكن تحقيق ذلك، في الوقت الذي يتزايد فيه تنظيم المواد الدراسية، حول العلوم المختلفة ؟

هذا وترتبط المشكلات الإجرائية، للتربية البيئية، حول الحصول على موقع أو مكانة، في الأنظمة التعليمية المزدحمة، تلك الأنظمة التي تحكمها في الغالب - الاتجاهات التقليدية للمسافات الدراسية...

د- ومن الضروري، أن يأخذ التعليم البيئي، بأسلوب التعلم من أجل البيئة، ولا ينحصر في التعلم من أو عن البيئة، ذلك أن الواقع يشير إلى أن معظم برامج التربية البيئية، تنحاز أكثر إلى إعطاء معارف عن البيئة، أو اغتراف معلومات منها، أما التعليم من أجل البيئة، فيأتي عارضاً أو هامشياً.

. ومن متطلبات التعليم من أجل البيئة، أن يشارك المتعلم ، من أجل تنمية القيم، التي توجّه سلوكه وكذلك اتباع الأسلوب البيئي في التعليم، والذي يركز على تنمية اهتمام واعٍ بالبيئة.

هـ - وعلى صعيد معلم التربية البيئية، فهناك نقص حادّ، في المعلمين المؤهلين للاضطلاع بهذه المهمة بالمفهوم التكاملي، وليس عبر المنهاج التقليدي، والذي يتم بواسطة معلم، يقوم بتنمية معارفه، حول علوم ومشكلات البيئة ذاتياً، ثم يقوم بشرحها لطلابه، بطريقته الخاصة، على حين ينبغي الاهتمام بالتربية البيئية، خارج قاعة الدرس، وإعطاء الفرصة للطلاب، لاختبار جوانب وعناصر مختلفة من البيئة ميدانياً وعملياً ...

وبعد فهذه هي بعض ملامح واقعنا التربوي البيئي، في دلالة واضحة، على أن تربيتنا - بممارساتها وآلياتها - لم تزل دون المستوى المطلوب، ولم ترق بعد إلى مستوى المواجهة الفاعلة، لمشكلات البيئة، المتزايدة

٢- تحديات بيئية طبيعية :

ويأتي هذا النوع من التحديات، بفعل عوامل طبيعية بحته في الغالب، وليست بفعل عوامل بشرية.

فكثيراً ما نسمع عن حدوث كوارث طبيعية، في الشرق أو الغرب، أو عواصف وأعاصير وفيضانات، تذهب بالحرث والنسل، وهناك أيضا الزلازل والبراكين، وما يتبعها من انبعاث للغازات الطبيعية، وكذلك الخسوف والكسوف، وغيرها من الظواهر الكونية، التي لا تخلو من مخاطر، تهدد الإنسان والبيئة ...[(٢٥)] .

ولعل مثل هذه الظواهر الطبيعة، تحتاج إلى نوع من الاستعدادات، وفيما نجده اليوم من تصنيف لبعض المناطق الجغرافية، في العالم، تحت ما يسمى بمنطقة كوارث طبيعية، كما في بعض الولايات الأمريكية، وتمييزاً لمتطلباتها الخاصة.

وعلى سبيل المثال، لا الحصر، نجد أنه منذ بداية القرن العشرين فقط، قد حدث ما يقرب من خمسين زلزالاً خطيراً، على مستوى جميع القارات، من بينها الزلزال الذي ضرب مصر، في الثاني عشر من اكتوبر سنة ١٩٩٢ [(٢٦)] .

وبالإضافة إلى ما أحدثه زلزال اكتوبر سنة ١٩٩٢م، من خسائر في الأرواح والأموال، إلا أنه كشف لنا عن الكثير، من أوجه القصور في تربيتنا بأهدافها ومناهجها، بإدارييها ومعلميها، فما حدث من خسائر مادية وبشرية عند وقوع الزلزال، كان في جملته ناتجاً عن سوء التصرف، وغياب التوجيه السديد من جانب هؤلاء المعلمين والإداريين لتلاميذهم، في مدارس وأبنية تعليمية، كانت في غالبيتها تعانى من شيخوخة وتآكل، وضغط كمى متزايد ...

فأين نحن إذاً بمعلمينا وإداريينا، وإمكاناتنا المادية، مما حدث وما قد يحدث، من ظواهر طبيعية، قد تعوق حركة التربية، والحياة بصفة عامة ؟!

ولعل هذا الدرس، قد كشف لنا، عن مدى ما نعانيه من فقر تربوي، على مستوى تربيتنا البيئية

ومن الظواهر والمشكلات، التي أخذت صفة العالميـة والكوكبيـة، ظـاهرة التصحـر وتدهور الغابات، وفقد التنوع الأحيائي، وانتشار الأوبئة، الأمر الذي جعلها تحظى باهتمام مرفـق البيئة العالمي (G - E -F).

وتعتبر ظاهرة التصحر من أخطر الظواهر، التي تعاني منها منطقتنا العربية، في هـذه الآونة، حيث بدأت الأرض المنتجة في التدهور، وتدنى قدرتها الإنتاجية، بفعل تغـيرات المنـاخ السنوية والفصلية، وانخفاض معدلات سقوط المطر، نتيجة لظواهر كونية أخرى ... [٢٧].

ولعله من الضروري، أن يقف الإنسان ضد ظاهرة التصحر، بكل إمكانياته ولا يكـون عوناً لها، مهما كانت الظروف والدوافع !!

إن قضية تدهور الأراضي، وتآكلها، وتصحرها في مصر، وما يرتبط بهذه الظـاهرة، من تملح وقلوية التربة، وارتفاع مستوى الماء والأرض، كل ذلك يرجعه المسئولون الى اختـلال التوازن بين الري الزائد والصرف القاصر، بالإضافة الى خطايـا تجريـف الأرض الزراعيـة، وعملية الزحف العمراني المستمر على أجود الأراضي الزراعية ... ويـتزايد حجـم المشـكلة، ويعظم التحدى، بتعرض أراضي الزراعة المطرية الساحلية، وأراضي المراعى لعوامل التعريـة والانجراف، وكذلك ما يحدث من تهديد الكثبان الرملية، المنتشرة بالصحراء الغربيـة للواحـات، وشبكات الطرق، في صعيد مصر ، وتدنى نوعية مياه الري ...الخ [٢٨].

وهناك – بطبيعة الحال – الكثير من التحديات الطبيعية الضاغطة، مما يلقى بالكثير مـن التبعات على النظام التربوى، والأجهزة المحلية، أولاً وقبل أي شيء، وإن كانت الأسباب كوكبيـة وعالمية، ولعله من الضروري لمثل هذه المشكلات، أن ترقى بآلياتنا وممارساتنا التربويـة، الـى مستوى التفكير والبحث العلمي، والتنبؤ بما قد يحدث من ظواهـر طبيعيـة ومخـاطر، ينبغـي الاستعداد والتصدى لها، بكل السُبل.

٣- تحديات علمية تكنولوجية :

ثمة ارتباط وثيق، بين حركة العلم والتكنولوجيا من ناحية، والبيئة بمكوناتها وعناصرهـا من ناحية أخرى، باعتبار البيئة أحد مستهدفات التنمية والتطوير، وميداناً فسيحاً، لكـل عمليـات البحث والتجريب، ومن هنا كان لهذا الارتباط انعكاساته وآثاره التى لا نختلف عليها، ولا يمكـن إنكارها.

وليس بالضرورة أن تكون كل هذه الانعكاسات إيجابية، وفي صالح البيئة، ولكن منها أيضا ما يكون سلبياً، يحمل من مخاطر التدمير، ما يمكن أن يشمله من عوامل التنمية والبناء

فكيف لنا إذاً، أن نعزز ما تحمله التطورات العلمية والتكنولوجية من إيجابيات، وفي نفس الوقت نتلافى ما تنطوى عليه من شرور وسلبيات ؟

لقد ذهب البعض الى " أن جميع المشكلات البيئية، التي ابتلينا بها، وكل ما نمتلك من أسلحة الدمار الشامل، هي منتجات للعلم والتكنولوجيا، وعلينا أن نبتعد عنها ولْنعُدْ إلى الوراء، لتكنولوجيا أدنى ومجتمع أبسط... ولكن نظراً لأننا شاهدنا يوماً الثراء ووسائل الراحة، والعقاقير التى تنقذ الحياة، وكلها إنجازات تكنولوجية، فإنه من الصعب إخماد الروح الإبداعية للبشر، وشدة حرصهم على المنافسة والاكتساب..." (٢٩) .

وإذا كانت عقارب الساعة، لا يمكنها أن تعود بالتطورات العلمية والتكنولوجية الى الوراء، فإنه من الضروري، الوعي والتبصر، بما تنطوى عليه هذه التطورات من إيجابيات وسلبيات، ذلك إننا " أصبحنا أقوياء، دون أن نصبح وبدرجة مساوية حكماء، إن قوى تغيير العالم، التي وضعتها التكنولوجيا بين أيدينا الآن ، تتطلب درجة من الدراسة والتبصر لم تكن مطلوبة منّا من قبل ... " (٣٠) .

لقد تزايدت المخاطر والآثار التكنولوجية السالبة، خلال القرن العشرين، بصورة غير مسبوقة، مما أدى الى تحولات مناخية، تحمل تهديداً للبيئة والتنوع الأحيائي، وحيث ارتفاع درجات الحرارة، في طبقات الجو العليا، وفي مياه البحار، وكذلك زيادة تركيز نسبة ثاني أكسيد الكربون في الجو، مثله مثل كامل الزيادة في مركبات الكلوروفلوروكربون في الجوّ، وما ترتب عليها من استنفاد طبقة الأوزون .. (٣١) .

وما أشد خطورة هذه التقلبات المناخية، على ظروف المعيشة والزراعة وكل مظاهر الحياة البيئية، خاصة على مستوى الدول النامية، التى تعوزها القدرة التنظيمية، من أجل السيطرة على إطلاق الغازات، وغيرها من الملوثات .. (٣٢) .

ويشير برنامج الأمم المتحدة للبيئة، إلى أنه يوجد زهاء سبعة ملايين نوع من الأحياء، من بين اثنين وعشرين مليون نوع، تواجه خطر الانقراض .. كما تختفى أنواع من المحاصيل

النباتية كل عام، على أثر استخدام تقنيات الزراعة الحديثة، وإزالة الغابات، وتدمير الأراضي الرطبة، وموائل المحيطات، وكلها ترتبط ارتباطاً وثيقاً، بالأنشطة الإنمائية، والمستحدثات التكنولوجية.. (٣٣) .

وعلى الصعيد العربي ، ستكون هناك عواقب غير محمودة، لما يحدث من تغيرات مناخية، تأتي مصاحبة لهذه التطورات التكنولوجية، عالمياً ومحلياً، حيث تشير الدراسات الى المخاطر التالية (٣٤) :-

- سيؤدي ارتفاع درجة حرارة هواء سطح الكرة الأرضية، بمقدار ثلاث درجات سنة ٢١٠٠م، إلى ارتفاع مستوى سطح البحر، بمقدار ٦٥ سم تقريباً، عما هو موجود الآن. بما يعرض آلاف الكليومترات المربعة من المناطق الساحلية للغرق، مثل دلتا النيل وشمال إفريقيا، كما ستتعرض المدن الساحلية للخطر، بسبب تآكل السواحل والجفاف، وما يصاحبها من نزوح للسكان، ومشاكل اجتماعية وصحية ... الخ.
- ومن المتوقع أن تغمر مياه البحر نحو ١٠% من أراضى جمهورية مصر العربية الصالحة للزراعة.
- كما ستتأثر دول شمال الوطن العربي، بالغازات الدفيئة، والتغيرات المناخية المصاحبة، حيث انخفاض إنتاجية النباتات، وزيادة نسبة التصحر. وانخفاض هطول المياه بنسبة ١٠%، مما يؤدي الى انخفاض نسبة الجريان السطحي بنسبة تتراوح بين ٤٠، ٧٠% في بعض أرجاء الوطن العربي.

ولعلنا الآن أصبحنا مطالبين – أكثر من ذى قبل – بالبحث عن حلول ومبتكرات علمية، بغرض الإسهام في تطويع البيئة، والحدّ من الآثار السلبية للتقنيات والتكنولوجيا المعاصرة، نذكر منها – على سبيل المثال لا الحصر – ضرورة مواجهة زيادة الملوحة، وتصاعد شحّ المياه العذبة من خلال عملية تحلية مياه البحر، وكذلك تكثيف بخار الماء، الذي يملأ أجواءنا العربية، ليسقط مطراً، تنبت به الزروع والمحاصيل، والفواكه بصحرائنا الممتدة، ومن الأهمية بمكان، توظيف البحث العلمي في استنباط سلالات من النباتات والمحاصيل، تتميز بمقاومة الملوحة والجفاف ... الخ (٣٥) .

فكيف لنا إذاً – بتربيتنا البيئية، وبأجهزتنا البحثية – مواجهة مثل هـــذه التحديـــات والمشـــكلات البيئية؟!

وكيف يمكننا توظيف الحاضر من أجل مستقبل أفضل، اعتماداً على تنبؤات علمية سليمة ؟

٤- تحديات ثقافية أيديولوجية :

واذا كانت البيئة تتأثر بالإنجازات العلمـــية، والمستحدثات التكنولوجية ســلباً، وإيجابـــاً، فإن هذا التـــأثر – في تحليله النهائي – تحكمه نظرة كلية عامة، توضح طبيعــــة العلاقـــة بيـــن الإنسان وبيئته، محلياً وعالمياً، ولا شك أن هذه الرؤية، تختلف من ثقافة إلى أخرى، ومـــن فكـــر الى آخر.

وفى هذا الصدد يمكن التمييز بين التوجهات التاليه :

أ- فثمة توجه، قوامه أن العلاقة السليمة، بين الإنسان والبيئة، تعدّ في جملتـــــها، علاقـــة انتمـــاء واتصال، واستمرار، وتتسم هذه العلاقة بعدة سمات منها (٣٦) :

- الإنسان مغمور في الطبيعة ، بديناميانها وقواها التي تفوقه.
- والإنسان كجزء مكمل للطبيعة ، ليس مُحاصراً أو مضغوطاً فيها.
- إن نجاح الإنسان أو فشله، يعتبر نجاحاً أو فشلاً للطبيعة فيه، باعتباره جزء من كل.
- إن الإنسان ليس في تضاد مع الطبيعة، وهى ليست شـــيئا مخالفـــاً لكيانـــه الخـــاص، ومـــن الضروري الاتفاق والانسجام مع هذه الطبيعة.
- إن الطبيعة هي مصدر الحياة المُعبِّر، إلا أن العقلية التقنية الصناعية الحديثة، تتعامل مع هـــذه الطبيعة وكأنها شيء مادي هامد.
- إنه من الممكن الاعتماد على الطبيعة، بجمالها اللامحدود، في تحرير أعمق خصائص الإنسان، التي يمكن أن تنمو وتتفتح، كلما وجدت إلهاماً مبدعاً، في أشكال العالم الطبيعي.

ولعل هذا التوجه، بمنطلقاته هذه ، يَحُدّ من يد الإنسان في الطبيعة، ولا يرى فيه متغـيراً فاعلاً، بقدر ما يعلق قيمة هذا الإنسان ومستقبله وإبداعاته، على مدى توحـــده ببيئتـــه ومحيطـــه الطبيعي، وانفعاله بها، بل حرصه عليها باعتباره جزء منها، ومن ثم فإن توازن البيئة، مرهـــون بمدى وعيه بها، وتوافقه وانسجامه مع سائر مكوناتها.

ب- وثمة توجه آخر، يُنكر ما أحدثته بعض المذاهب الفلسفية والاجتماعية كالروحية المثالية، والعقلية، وغيرها التي حملت الإنسان، على أن يرى في العالم شيئاً، خارجاً عنه، وأنه بمعزل عن الطبيعة، وحيث القلق والتضاد معاً، بل والحطّ من قدرها، وما ارتبط بكل هذا من نفعية، وصراعات بين الإنسان من جهة، والبيئة بمواردها وأحيائها من جهة أخرى، وكل ما من شأنه استهلاك واستنزاف لهذه البيئة.

ومن العوامل التي ساعدت على ترسيخ هذه العلاقة ما يلي (٣٧) :

- الاعتماد المتزايد على الأسلوب العلمي التجريبي، وما أفضى إليه من نظرة تجزيئية، تجاه الحياة والطبيعة والتعامل مع عناصر البيئة، وظواهر الحياة، كل على انفراد، وليست ككل، في تفاعلات ذات عمق وديمومة، فيما بين الغلاف المائي، والغلاف الجوي، واليابسة والنبات والحيوان، والجماعات البشرية .
- العقلية الصناعية والبيئة : فثمة تسليم بقدرة الإنسان، منذ القِدَم، على صناعة وإتقان بعض الأدوات والآليات المتطورة، التي تُحكِم قبضته على البيئة، إلا أن التعامل الصحيح مع المحيط البيئي، لا يتوقف فقط على العقلية الصناعية، فهي ليست أعلى الخصائص الإنسانية – كما يرى البعض – وإنما هي شئ يتطابق مع النظام الطبيعي للأشياء.

ومع تقدم العقلية الصناعية، وتزايد الاعتماد عليها حديثاً، نجد أنها تتضمن نوعاً من التأكيد على علاقة التفوق والسيطرة، من جانب الإنسان على الطبيعة، الأمر الذي يساعد على اختلال التوازن البيئي وفساد الطبيعة وتدهورها، حيث الصناعة العدوانية العملاقة، ذات البعد الواحد، والتى قد تسبب الكوارث للجنس البشرى، وحيث انعدام الثقة، وعدم وضوح الرؤية والهدف، وغلبة الطموح الفردي، الذي يجد إشباعاً زائفاً في السلع الاستهلاكية ...

فمن الملاحظ هنا – ووفقا لهذا التوجه – أن علاقة الإنسان ببيئته قد شوهت ، لاعتبارات تتصل بالأسلوب العلمي والتجريبي من جهة، ولاعتبارات أخلاقية اجتماعية من جهة أخرى، فيما يفرض على التربية البيئة، بمنطلقاتها الفلسفية وآلياتها ، أن تأخذ بعين الاعتبار ، طبيعة وتاريخ العلاقة بين الإنسان – وبيئته الطبيعية – وما ينبغي أن تكون عليه هذه العلاقة

جـ- الفكر الديني والبيئة :

وثمة توجه إسلامي له خصوصيته، من حيث أنه يقوم على الإيمان والاعتقاد من ناحية، وعلى العقل والعلم من ناحية أخرى، فهو يجمع بين العقل والنقل في تناول البيئة، وتوجيه حركة الإنسان في الكون، كخليفة لله في أرضه، إذ يقول الله تعالى : " وإذ قال ربك للملائكة، إني جاعل في الأرض خليفة، قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء، ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك؟ ، قال إني أعلم ما لا تعلمون.."(البقرة: ٣٠).

فكان للإنسان الأولوية والأفضلية على سائر مخلوقات الله، في عمارة الأرض وخلافة الله فيها، بكل عناصرها ومنظوماتها، ولكن دون فساد أو إفساد، ومتخذا من كل ظواهر الطبيعية ومن نعمائها، التى لا تحصى ولا تُعد، آيةً على قدرته وعظمته سبحانه، يستحق عليها الحمد والتسبيح والتقديس ...

ويجيء الاهتمام بالكون المخلوق بما فيه ومن فيه – في هذا الإطار – كضرورة دينية، وضرورة دنيوية معاً، وهنا يمكن التمييز بين المنطلقات التاليه (٣٨) :

- تأتي الضرورة الدينية، من حيث أن الله سبحانه وتعالى، حثنا على النظر والتدبر والدراسة، لمعرفة الظواهر الكونية، لندرك ما في آياته، من إعجاز وما في مخلوقاته من إبداع، مصداقاً لقوله تعالى : " قل انظروا ماذا في السموات والأرض .. " (يونس : ١٠١) .

وهناك أكثر من ثمانمائة آية كونية، تدلنا على أن العلم قرآني في موضوعه، فالعلوم الطبيعية تبحث عن أسرار الظواهر الكونية، وبأمرنا القرآن بالبحث فيها.

وثمة ضرورة للاهتمام بأبحاث الإعجاز العلمي في القرآن، لتقوية إيمان المسلم، ودفعه الى اكتشاف أسرار الكون بدوافع إيمانية، والابتعاد عن الغفلة والتخلف، إلى اليقظة والفطنة والأخذ بأسباب التقدم.

- وفى إطار الوسطية الإسلامية، والاهتمام بالحياة الدنيا، طريقاً ومعبراً آمنا إلى الآخرة، يجيء التوجيه القرآني الحكيم، نحو إصلاح دنيانا، والاهتمام بحياتنا وبيئتنا الطبيعة والاجتماعية، مصداقا لقوله تعالى "وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة، ولا تنس نصيبك من الدنيا، وأحسن كما أحسن الله إليك، ولا تبغ الفساد في الأرض، إن الله لا يحب المفسدين .." (القصص : ٧٧).

ومن هنا كانت ضرورة الاهتمام بالثقافة العلمية، في مجال العلوم الكونية في عصر الذرة والفضاء، وتوجيه العقول والألباب، الى التفكير والبحث والدراسة، للتعرف على أسرار الكون، واستثمار ما فيه من النعم والخيرات، التي وعدنا الله بها.

- الوعي بما قد يحدثه الإنسان من فساد، في الأرض، وبما صنعه من قنابل ذرية ونووية، وصواريخ عابرة للقارات، تدمر الحرث والنسل، وما قد يصاحب بعض الممارسات التكنولوجية، من تلوث وإشعاعات، وإتلاف لطبقة الأوزون، وما يترتب على كل هذا، من تهديدات للبشرية والمحيط البيئي.
- والإسلام إذ يدعونا الى درء الخطر، فإنه يوجهنا ويحفزنا أيضا إلى جلب المنافع، والأخذ بأسباب التنمية والتقدم، فلا كسل ولا تواكل، ولا اعتماد على الغير في غير مشاركة وتبادل، واستغراق في الملذات والكماليات على حساب الأساسيات والضروريات ... !!

فنحن كمسلمين مطالبون – أكثر من ذي قبل – بمشاركة العالم مشاركة فاعلة، في التعامل مع أزمة البيئة ومشكلاتها، وإعادة النظر في أهداف العلم وفلسفته، ومواكبة التحولات العلمية والتكنولوجية المعاصرة، مع الوعي بإيجابيتاها، وأخذ الحيطة والحذر من سلبياتها.

- ولعله من الضروري أيضاً – في هذه الآونة – العمل على " تأصيل المعرفة إسلامياً، لأن المعرفة ليست علماً وتكنولوجيا فحسب، ولكنها حالة فكرية، لها مرجعها الحضاري، وهدفها الإنساني، ومنهجها الإسلامي، القائم على الحق واليقين، واستثمار الطبيعة، لخدمة البشرية ..." (٣٩)

وبعد هذا التناول السريع، لأهم التوجهات الثقافية والأيديولوجية، التي تحكم علاقة الإنسان بالبيئة والكون، يمكن القول أن لغة السيطرة والفوقية من جانب الإنسان تجاه بيئته، أصبحت لها الغلبة، وبحيث يبدو الإنسان فاعلاً أكثر منه منفعلاً، وذلك في ضوء ما أحرزه من إنجازات علمية وتكنولوجية، جعلته أقوى على الطبيعة بعقله واختراعاته ذلك أنه " بحلول نهاية القرن العشرين كان العلم قد وصل الى نهاية حقبة، كاشفاً أسرار الذرّة، وجزئ الحياة، ومخترعاً الكمبيوتر الإلكتروني، وصولاً إلى القوانين الأساسية للمادة والحياة والحَوْسبة .. وبحيث أصبح الإنسان اليوم أمام محيط غير محدود من الإمكانات والتطبيقات العلمية، وبما جعله – ولأول مرة – قادراً على السيطرة على قوى الطبيعة ، وصياغتها حسب رغبته،

وبحيث لم يعد هذا الإنسان متفرجاً سلبياً على رقص الطبيعة الجميل، بل مشاركاً إيجابياً في تصميم رقصاتها .. (٤٠) .

وثمة إشارة إلى أننا بصدد قطف ثمار ألفي عام من البحث العلمي، وتوديع عصر الاكتشافات العلمية، واستقبال عصر جديد هو عصر السيطرة على الطبيعة(٤١) .

فإذا كان هذا هو ما انتهى إليه الإنسان المعاصر، نحو رؤية مستقبلية جديدة، فكم تكون حاجتنا الى شحنة روحية إيمانية، تجعلنا نسيطر على هذه الطبيعة برفق، وفى إطار من القيم الاجتماعية والإنسانية السامية، التي تحفظ للبيئة بمواردها الطبيعية توازنها واستمراريتها، في غير أنانية مفرطة، أو استنزاف مدمر ؟!!

٥- العولمة والبيئة :

تعتبر العولمة – في هذه الآونة – من أهم المفاهيم الموجهة، لحركة الفكر والنشاط الإنساني، على كل الأصعدة الاقتصادية والثقافية، والاجتماعية والسياسية، ولاشك أن البيئة – بعناصرها البشرية والمادية – تُعَد مجالاً وحقلاً خصباً، لكل التطبيقات العملية، لأفكار وتوجهات هذه العولمة، وبمعنى أن هذه التوجهات ستنعكس على البيئة، سلباً وإيجاباً.

فكيف لنا بتربيتنا البيئية، أن نستثمر الإيجابيات، ونتجنب ما قد تحمله لنا هذه العولمة من سلبيات ؟

وتعتبر العولمة – كمفهوم مستحدث – من الموضوعات الخلافية، لدى رجال الفكر والسياسة والاقتصاد والاجتماع، إلا أن هذا لا يمنع من وجود بعض نقاط الاتفاق.

فالعولمة – بالمفهوم المثالي – تعنى أن أية تغيرات جديدة، تحدث في إقليم معين من العالم، سرعان ما تنتقل، إلى باقي الأنحاء، مُحدِثةً نوعاً من الترابط والاعتماد المتبادل، بين مختلف الأقاليم، أي أن العولمة هنا، تعنى توحيد المعايير الكونية، وعالمية الإنتاج والتوزيع، وتحرر العلاقات الاقتصادية، وفتح الحدود أمام التطورات التكنولوجية، وتقريب الثقافات، وعالمية الإعلام والمعلومات ... (٤٢) .

ومع التسليم بانعكاس وتأثير العولمة، على البيئة بكل عناصرها، فإنه من الممكن الإشارة الى بعض هذه الانعكاسات، وذلك على الوجه التالي :

أ- تزايد الوعي بالمسئولية المشتركة، تجاه بعض المشكلات البيئية عالمياً، من خلال منظمات حكومية وغير حكومية، تحت راية الأمم المتحدة، وبحيث أصبحت القضايا ذات الصبغة العالمية، تحظى بالاهتمام والعناية الدولية، باعتبارها مشكلات يتعين على المجتمع الدولي أن يتصدى لها بشكل جماعي، وبحيث لا يؤدي إهمالها إلى تفاقمها، وتهديد كوكب الأرض، وذلك في ظل الانفجار السكاني ، وتزايد الضغط على الموارد الطبيعية .. (٤٣).

ب- لقد أسهمت بلدان كثيرة، وعلى رأسها الدول الصناعية، في وجود ما يسمى بمشكلات " المشاعات العالمية " ، التي سوف تُعرِّض كل البلدان للأخطار، مثل مشكلات استنفاد الأوزون، وتغير المناخ، وتدهور التنوع الأحيائي، والتصحر وتدهور الأراضي الزراعية، والملوثات العضوية الثابتة، التي تضر كلا من البشر والحيوانات، وفى نفس الوقت لها القدرة على البقاء، والانتقال الى مسافات طويلة في الغلاف الجوى، كما توجد مشكلات أعالي البحار وقاع البحر، والتلوث البحري .. الخ.

ولكن على الرغم من ضرورة، وأهمية التصدي لمثل هذه المشكلات، والقضايا البيئية، إلا أنها لم تحظ بالاهتمام الكافي حتى الآن، ومازالت هناك قضايا خلافية، مثل توزيع المسئوليات، واختلاف القدرة على الاستجابة، فيما بين الدول الصناعية – التى يجب أن تُسأل قبل غيرها عن هذه المشكلات – والبلدان النامية، بقدراتها المحدودة، قياساً بهذه الدول الصناعية .. (٤٤).

جـ- ثمة تحدٍ يواجه البلدان النامية، إزاء المشاركة في مواجهة المشكلات البيئية العالمية، ذلك أن هذه المشاركة ستكون على حساب تقدمها الاقتصادي ، وجهود التنمية فيها بشكل عام، وعلى أساس أن عمليات المواجهة من جانب الدول النامية، تمثل معركة عسيرة، لبناء قدرة تنظيمية، للسيطرة على إطلاق الغازات، وغيرها من الملوثات، وقد امتد هذا المأزق الى قضايا بيئية أخرى، مثل الجهود المبذولة من أجل الحفاظ على التنوع الأحيائي .. (٤٥).

فكيف إذاً للدول النامية أن تأخذ موقعها علـــى خريطـــة المواجهـــة، إزاء المشكلات البيئية دون إعاقة لمخططاتها وجهودها التنموية ، ومع تزايد حاجتها الى الاعتمـــاد على الطاقة ؟؟!

د- ومن التحديات التي تواجهنا في هذا الإطار، أن هناك بعض المشكلات والقضايا البيئية، التـــي ما زالت موضع خلاف، فيما إذا كانت كوكبية، تقع مسئوليتها على الجميع، أو غير كوكبيـــة، تقف عند حدّ الاهتمامات المحلية فقط .

لقد حظيت بعض قضايا البيئة بالاهتمام العالمي، مثل تغـــير المنـــاخ، وتخلخـــل محتوى الأوزون، وقضايا المياه الدولية، وتدهور التنوع الأحيائي، وحددت لها موارد مالية من خلال صندوق خاص بالأوزون، ومرفق البيئة العالمي، إلا أن هناك مشكلات بيئيـــة، تعـــانى منها الدول النامية أكثر من غيرها ، ولكنها لم تحظ بالعالمية، ولم تأخذ نصيبها مـــن اهتمـــام المجتمع الدولي ، مثل مشكلة التصحر، إذ ما زالتُ يُنظَر إليها على أنـــها قضيـــة ذات طـــابع محلي، تتضرر منها المجتمعات التي تعتمد على موارد الأرض فقط، ومن ثم فـــإن مســـئولية العلاج والمواجهة، تقع على عاتق المجتمعات المتضررة وحدها (٤٦) .

وتأتي في – إطار التأكيد على عالمية مشكلة التصحر – وجهات نظـــر لا تخلـــو من موضوعية، كأن تكون ظاهرة التصحر، ذات امتداد جغرافي واسع في القـــارات جميعـــاً، كما أن للتصحر تأثيراته الأحيائية التي تتصل بنمو النبات والحيـــوان، فضـــلاً عـــن نتائجـــها الفيزيقية، ذات الصلة بالمناخ وتغيراته، وغيرها من التأثيرات التي تبدو في ظاهرها محليـــة، إلا إنها ذات مدى عالمي واسع ... (٤٧) .

وهنا نتساءل الى أي مدى يمكننا نحن العرب، الأخذ بأســـباب الاعتمـــاد علـــى الذات، في إطار جهود التنمية المحلية ؟ ..

وهل نحن قادرون على المشاركة الفاعلة، في مواجهة ما نعانيه مـــن مشـــكلات بيئية، سواء أخذت صبغة عالمية كوكبية، أو كانت ذات طابع محلي ؟

هـ – إن العولمة الاقتصادية – ومن خلال اتفاقية التجارة الدولية – سيكون لها آثارها المباشـــرة وغير المباشرة على البيئة العربية، والمصرية، شأن كل دول العالم ، نذكر

منها ما يلي [٤٨] :

* ثمة حاجة ضرورية لانضمام الدول العربية، لعضوية منظمة التجارة العالمية، والتي تغطي أكثر من ٩٠% من إجمالي التجارة العالمية، ذلك أن الالتزام بأحكام اتفاقيات الجات، يؤدي إلى انخفاض القيمة الجمركية، وإلغاء العوائق غير الجمركية، وتحرر إجراءات الاستثمار ، فيما يساعد على تهيئة المناخ لجذب المزيد من الاستثمارات الأجنبية.

  فإلى أي حد يمكن لبيئتنا العربية – بمشكلاتها وتحدياتها – أن يكون لها نصيب وافر من هذه الاستثمارات؟

* ومن المتوقع أن يؤدي خفض الدعم الزراعي ، في الدول المُصدِّرة، إلى زيادة الأسعار، ومن ثم إلى مزيد من الاختلالات، في الموازين التجارية الزراعية العربية، ووضع أعباء إضافية على الموازنة، لاستيراد الغذاء، وتأثر الإنتاج الحيواني بارتفاع أسعار الأعلاف، وغيرها من النتائج التي يكون لها تأثيرها المباشر وغير المباشر، على التوازن البيئي، الأمر الذي يتطلب الأخذ ببعض التدابير الإقليمية والعربية، كالارتقاء بمستوى التجارة البينية، وتعديل التركيب المحصولي للدول العربية ، والاهتمام بالسلع ذات الميزة النسبية لها، والتي سيكون إنتاجها محلياً، أقل تكلفةً من استيرادها من الخارج.

  ولعل مثل هذه التدابير، ترتبط ارتباطا مباشراً، بمدى قدرتنا على استثمار مكونات بيئتنا المحلية، على مستوى التُربة والمياه والزراعة، والتصنيع الزراعي ...الخ.

  فهل نحن قادرون حقاً ؟!!

* وثمة مبدأ تجاري يقوم على أساس " التفتيش قبل الشحن " بغرض التحقق من نوعية الصادرات، والكمية، والأسعار، بما في ذلك أسعار الصرف والشروط المالية، والتصنيف الجمركي للبضائع المصدرة الى أراضي العضو المُستخدم، وما أكثر حاجة الدول النامية والعربية، إلى ممارسة أنشطة التفتيش قبل الشحن، للتحقق من شحنات الواردات ، ومن مدى سلامتها من عوامل التلوث والدمار الأحيائي.

وما أكثر ما نسمع عنه اليوم، من شحنات الغذاء الفاسدة، والأمراض المعدية، التي تهدد البيئة والتنوع الأحيائي، والبشرية جمعاء، مثل أمراض جنون البقر، والحمى القلاعية، وغيرها

من الصفقات الصناعية المعيبة، التي تهدد البيئة بالتلوث والفساد، والأحياء بالتدهور، والانقراض، فضلا عن الإنسان ذاته!!

فكيف يمكن لنا أن نستثمر هذا المبدأ – مبدأ التفتيش قبل الشحن – في حماية أنفسنا وبيئتنا من هذه المخاطر؟

وكيف يمكن لتربيتنا وتربيتنا البيئية، أن ترقى بأبنائها الى المستوى الأخلاقي والسلوكي، الذي يجعلنا نصل بصادراتنا وتجارتنا، إلى درجة الإتقان والجودة المطلوبة، فى الداخل والخارج

* وما من شك في أن الانفتاح، الذي يدعو له مهندسو العولمة، وما يروجون له من جودة ومنافسة، تمثل نوعاً من الضغط على الدول النامية ، فالمنافسة لا تؤتى ثمارها الطيبة، إلا بين نظراء، وليست بين قوى وضعيف، وإذا أضفنا إلى ذلك مدى ما تعانيه معظم الدول النامية، من تبعية سياسية واقتصادية، وما تعيشه من فقر وخلل اقتصادي، لأدركنا مدى استسلامها لعوامل الضغط والتدمير البيئى، كأن تكون صحراؤها مقبرة للنفايات النووية، بدلاً من استزراعها بالمحاصيل والنباتات، التي تساعد على تنقية الهواء من الملوثات الغازية، فضلاً عن استثمارها ضمن جهود التنمية الشاملة ...

فكيف السبيل إلى الانفلات من هذه الضغوط ؟ وكيف المواجهة المجتمعية والتربوية؟

٦- تحديات اجتماعية :

لعل هذا النوع من التحديات، يتميز بتعدد متغيراته وعوامله الضاغطة. قياساً بما سبق تناوله من تحديات، ولكن حسبنا إلقاء الضوء على أكثرها ارتباطاً، وأشدّها تأثيراً في بيئتنا العربية:

١- لقد تزايد الحديث – في الآونة الأخيرة – عن السكان وتعاظم معدلات الزيادة السكانية، حتى أصبحت أقرب إلى المتوالية الهندسية، وبحيث احدثت اختلالا، في علاقة الإنسان بالنظم والموارد الطبيعية، فيما يمثل تهديداً للإنسان ذاته،وعلى عكس ما كان قديماً، حيث الحفاظ على العلاقات الحميمة، فيما بين الجماعات البشرية، والأحوال البيئية، والتناغم بين الإنسان وظروف البيئة، وحيث الأعراف الاجتماعية التى تسمح بالتكافل والتعاون، من أجل مواجهة تغيرات المناخ الموضعية ... [٤٩] .

فأين نحن الآن – بتحولاتنا الديموجرافية وتبدلاتنا المناخية والطبيعية الضاغطة – من هذا التعاون وذاك التكافل ؟!

وباستثناء القليل من المساعدات المتواضعة، العلاجية لاالوقائية، لم نجد إلا الوقوع تحت تأثير الحدود السياسية، التى تحدّ من حرية الحركة والانتقال، وإذا ما حدث انتقال، فإنه يجيء تحت ما يسمى بنزوح اللاجئين، وبما يصحبه من اضطراب اجتماعي وقلق سياسي بين دول الجوار !!!

ب- ومن الملاحظ أنه يوجد الآن ما يقرب من ٢٠% من سكان العالم، مهددون بالتصحر، ومن ثم بالمجاعة كما أن التوزيع السكاني، لا يتوافق مع مساحة الأرض،إنما يتوافق مع ظروف البيئة، ودرجة جفاف كل منطقة ... ففي مصر مثلاً نجد أن أكثر من ٩٨% من السكان يتركزون في حوض نهر النيل ودلتاه، أي في حوالي ٤% من مساحة أرض مصر، بينما يعيش أقل من ٢% من السكان، في الصحارى المصرية، والتى تبلغ مساحتها ٩٦% من المساحة الكلية لمصر !!!

هذا وقد كشفت لنا بعض الدراسات الأنثروبولوجية، أن سكان المناطق الجافة في مصر وعُمان، قد تضاعفوا لأكثر من ستة أضعاف ، منذ بداية القرن العشرين، وهذه الزيادة تعنى تعاظم الضغوط البيئية على المحيط الحيوي، وموارده المحدودة (٥٠) .

وثمة تسليم بأنه كلما ازداد عدد السكان، تعذر توافر نوعية بيئية ممتازة، أو تعذر الحفاظ على البيئة في توازن، هذا ولن يتوقف عدد السكان عن الزيادة، فطبقا لتقديرات الأمم المتحدة، فإنه سوف يصل تعداد العالم، إلى ما يقرب من عشرة مليارات نسمة ، في نهاية القرن الحادي والعشرين ..(٥١) .

وكم يكون حجم المشكلة، إذا ما كان معظم هؤلاء السكان، من سكان المجتمعات النامية والفقيرة ؟!

جـ- ويرتبط الحديث عن السكان، والانفجار السكاني، ارتباطا وثيقاً بظاهرة الاستهلاك الفردي المتزايدة، في الوقت الذي يؤكد فيه معظم الاقتصاديين، على محدودية الموارد، بما لا يجعلها تفي باحتياجات الإنسان المتنامية.

ويتزايد حجم التحدى، مع سعى الإنسان المستمر، نحو تحقيق أهداف أكثر طموحاً، تفوق حاجته إلى الغذاء، والمأوى والصحة والتعليم والعمل .. الخ. مستفيداً من منجزات العلم

والتنكولوجيا، ومتعطشاً إلى المزيد من التفتح بفعل الثراء الفكري والروحي من ناحية، والرفاهية المادية من ناحية أخرى، مما قد يُحدث مزيداً من الخلل البيئي وعدم التوازن.

ولاشك أن اقتران الزيادة السكانية، بسوء توزيع ناتج العمل البشري، وعدم عدالة التوزيع دولياً ومحلياً، سيؤدي الى تردى الكثير من السكان في الفقر والبؤس والاغتراب الثقافي، فيما يدفع الإنسان – تأميناً لبقائه – إلى تصرفات يائسة تجاه البيئة بمحتوياتها وعناصرها !!

فإلى أي مدى يمكننا مراعاة مثل هذه التغيرات الاجتماعية، إزاء جهود التنمية المجتمعية ومخططاتها، على المدى القريب والبعيد ، بما فيها الجهود التربوية ؟؟

ومن الواضح أن الإنسان يحتاج للطاقة، لتسيير جميع مناحي حياته اليومية تقريباً، ولم يزل الطلب على هذه الطاقة ، في تزايد مستمر ، حيث الزيادة المطردة في عدد السكان، والتقدم التكنولوجي، وتطور وسائل الترفيه والراحة ، ولعل هذا يمثل نوعاً من الضغط على البيئة ، خاصة إذا ما كان معدل استهلاك الطاقة العالمي ، والذي يقدر بنسبة ٥% كل عام ، يفوق معدل الزيادة السكانية ، والذي يقدر سنوياً بنسبة٢%[٥٢].

ومن المعروف أن معدل استهلاك الطاقة، يُعدّ مؤشراً من مؤشرات النمو ، وأن الزيادة في استهلاك الطاقة، غالباً ما يصاحبها ارتفاع في مستوى المعيشة، ممثلاً في زيادة الناتج القومي العام .. [٥٣].

وكذلك فإن توزيع استهلاك الطاقة العالمي غير متساوٍ، فيما بين قارات العالم، وفيما بين المجتمعات بعضها البعض، بما سيؤدي إلى سوء العاقبة، إذا ما وصل معدل استهلاك الطاقة في الدول النامية، إلى نفس مستوى استهلاك المجتمعات المتقدمة.

وليس من الصعب أن نتخيل كمّ السيارات والمركبات، الذى يكتظ به كوكبنا الأرضي، مع بدايات القرن الحادي والعشرين، وليس من العسير علينا، أن نرقب حركة المركبات الآن في عاصمة كالقاهرة مثلاً ... ونتعرف من ثم على مدى ما نتعرض له من تهديد، إزاء التزايد المستمر ، في تلوث الهواء الذي نستنشقه مختلطاً بعوادم المركبات، فضلا عمّا تحدثه المصانع والورش المنتشرة في قلب العاصمة، من تلوث بكل أنواعه .

وثمة تجاوز لهذه التهديدات المادية المباشرة، حيث يرى البعض أن زيادة معدل الاستهلاك والتى تتميز بها الدول المتقدمة، بصفة خاصة، جعلت إنسان القرن العشرين يفقد

حريته، على الرغم من انه تخلص من عبء حاجاته الضرورية، لقد فقد حريته في سعيه الميكانيكي للحصول على السلع، إلى الحدّ الذي أصبح فيه مغتربا في نظام الاستهلاك المعاصر ...(٥٤)

حقاً أن مجتمعاتنا لم تصل بعد إلى مستوى التحرر من عبء حاجاتها المادية ، التى تجاوزتها الدول المتقدمة، منذ القرن التاسع عشر، ولكن هذه هي الآثار القريبة والبعيدة، لتزايد ظاهرة الاستهلاك الإنساني، في علاقتها بالبيئه، وكما يتوقعها البعض، لكل المجتمعات، متقدمها وناميها، وإن تباينت درجاتها واختلفت ظروفها.

فكيف المواجهة إذاً، في العاجل والآجل ؟؟

وكيف للتربية، والتربية البيئية، أن تضطلع بما ينتظره المجتمع، ويتوقعه منها ؟ كيف ذلك في الوقت الذي يُنظر فيه الى ظاهرة الاستهلاك، وما يرتبط بها من عمليه ترشيد، على أنها قضايا أخلاقية سلوكية، إلى جانب أنها قضايا سياسية فنية، اقتصادية، وما يرتبط بهذه الأبعاد السلوكية والأخلاقية، من طريقة تفكير ومعايير وعادات اجتماعية، ومعلومات ومهارات، تتفق ومستقبل الطاقة والبيئة، والحياة البشرية بصفة عامة..(٥٥) .

هذا وقد تزايدت حدة مشكلة الاستهلاك الضاغط ، على بيئتنا الاجتماعية والمادية، بتزايد إنتاج بعض السلع، التى لا تشبع حاجات أساسية لدى الأفراد، بقدر ما تحدث عملية ضغط اجتماعي ونفسى عليهم، بما يدفعهم إلى الحصول على هذه السلع، على سبيل المسايرة، والاستهلاك التفاخري، وليس بدافع الحاجة الحقيقية (٥٦) .

فكيف يمكننا إذاً، الحدّ من استنزاف الموارد البيئة، وفق هذا النمط، نمط الاستهلاك غير الضروري؟ وكيف نواجه ظاهرة ضياع مواردنا، الناتج عما يمارسه البعض، في متابعة التغير المستمر في الأذواق، وما يرتبط بفكرة المركز الاجتماعي، من تعدد أوجه الاستهلاك، والاستهلاك غير الرشيد ؟!

د- وإذا كانت التنمية العمرانية، قد أصبحت مطلبا، ضرورياً، فلعله من الواجب أيضا، ألا تتعارض مع توازن البيئة، والحفاظ على الموارد الطبيعية...

لقد تزايد عدد سكان المدن بطريقة ملحوظة، باعتبارها مراكز جذب فكري وثقافي وحضاري، وخدمي ووظيفي، في الوقت الذي يفتقد فيه سكان الريف معظم هذه الخدمات، مما

جعل هؤلاء الريفيين ينزحون إلى هذه المناطق الحضرية، وحسبما تشير الإحصاءات المستقبلية، بأنه سيقيم نحو ٩٠% من سكان البلدان النامية مستقبلاً – في مناطق حضرية .. (٥٧) .

وقد كانت المناطق الحضرية من الناحية التاريخية، أكثر كفاءة من المناطق الريفية، حيث الإنتاج الصناعي، والأسواق الكبيرة ، المرتبطة بمدخلات هذه المدن ومخرجاتها، الأمر الذي جعل بعض الحكومات القومية، تتدخل للإسراع من عملية الحضرنة، وعلى العكس، ففي حالات أخرى أوقفت الحكومة عملية الحضرنة، نظراً لتزايد عدد السكان، الذين يعانون من التعطل الجزئي، ويعيشون على أطراف المدن،وحيث سوء المسكن وقلة الخدمات، وإذا كانت الحضرنة ترتبط عادة بارتفاع دخل الفرد، فإن إفريقيا كانت استثناءً من ذلك، حيث لم يواكب التصنيع الزيادة الكبيرة فى النمو الحضري .. (٥٨) .

وعلى أية حال فإن عملية الحضرنة، والتحول الديموجرافى الذى نشهده الآن، لصالح المدن، أصبح محفوفاً بالعديد من المخاطر، والتهديدات البيئية والبشرية، فيما يفرض علينا البحث عن إجابات شافية للعديد من التساؤلات :

- ما مصير ما تبقى من البيئات والموارد الطبيعية، والتنوع الاحيائي، على ضفاف هذه المدن ؟
- وهل سنتمكن بالفعل من الحدّ، مما يصاحب عملية الحضرنة ، من مصادر تلوث متنوعة، بما فيها التلوث بالضجيج والضوضاء ؟
- وما مدى قدرة هذه المدن، على التعامل مع كمية المخلفات والنفايات المتزايدة، بتزايد سكانها ؟
- وكيف نتخلص من النفايات بطريقة صحية ودون إضرار بالبيئة والإنسان ؟!

هـ- وفى ضوء ثقافتنا العربية الإسلامية، وحيث يأخذ الدين والتدين حظاً وافراً من الشخصية العربية، لعله من الضروري، أن نستثمر هذه الخصوصية الاجتماعية، لصالح بيئتنا ومواردنا الطبيعية، وبما يحفظ لها توازنها، وعلى أساس أن المشيئة الإلهية، جعلت من الأرض مقراً للإنسان، لهذا فقد سخر الله الأرض، وما فيها وما عليها، لخدمة الإنسان خاصة والحياة عامة .. ومن ثم فإن هذا الإنسان مكلف بالمعنى المطلق، لكي يحقق القانون الأخلاقي بمساعدة الطبيعة، وحقه في الانتفاع بالطبيعة، محدد بالأمر الإلهي، الذي أعطى القانون الأخلاقي مضمونه، والعلم بدون أخلاق لا يعتبر علماً ... (٥٩) .

فكيف لنا إذاً أن نستثمر خصوصيتنا الدينية، استثماراً حسناً، لصالح بيئتنا ومواردنا الطبيعية ؟

و- ومع توجيه الخطاب للإنسان ككل عقلاً ووجداناً ...الخ، فإنه من الضروري، استثمار معطيات الدراسات الجمالية، من أجل بيئتنا بريفها وحضرها ..

فثمة دراسات جماليات انتهت إلى أن جماليات البيئة، تعتبر عنصراً هاماً في حياتنا، وأن حالتنا المزاجية تعتمد بدرجة كبيرة على المكان الذي يحيط بنا، وثمة تأثيرات خاصة للبيئة، على التفكير والوجدان والانفعالات والسلوك، فيما تؤكده الإعلانات التي تصدرها الصحف، ووسائل الإعلام المسموعة والمرئية، عن المدن الجديدة، وما يتوافر بها من أشجار، ومياه وشوارع واسعة وهواء نقي.. الخ(٦٠)

فكيف يمكننا إذا الاعتماد على هذه المنطلقات الجمالية، في الحفاظ على بيئتنا، وتطويرها نحو ما هو أفضل دائماً ؟

وكيف لنا أن نستثمر الشعور الجمالي، في الإحساس بالمواطنة، والحدّ من معدلات الجريمة ؟

و- وعملية الحفاظ على البيئة، والإبقاء على توازنها، تعتبر في حقيقة الأمر، محصلة مشروعات وعمليات تنموية، ومن ثم فإنه ولكي تؤتي هذه الجهود ثمارها البيئية المرجوة ، فإنه لابد أن يؤخذ في الاعتبار عدة أمور، نذكر منها ما يلي :

* هناك نزعة تشاؤمية غالبة، تقوم على محدودية النمو، في مقابل النزعة التفاؤلية، التى يتبناها رجال الاقتصاد، والتكنولوجيا، أولئك القائلين بالنمو والإمكانات اللامحدودة ... فيما يؤكد ضرورة تحقيق التوازن بين الإنسان والبيئة، وأن الطبيعة ليست مستودعاً بلا قرار، لعوادم الإنتاج والاستهلاك، وليست مصدراً بلا نهاية ، لتزويد الإنسان بحاجاته من المواد، بل أن الطبيعة محدودة، وحدودها قد تكون قريبة...(٦١) .

* ثمة اعتبارات اقتصادية، تتعلق بمشروعات مكافحة التصحر، فهى تحتاج الى تمويل طويل المدى، وهى ذات عائد محدود من الناحية المالية، قياساً بغيرها، ولكنها ذات أهمية من الناحية الاجتماعية.

وفيما يتصل بمنهجية تنمية الموارد الزراعية، في الأراضي الصحراوية والمستصلحة، فإنه يجب الاعتماد على وحدة الأرض الكبيرة من ناحية، والتوجه نحو الإنتاج المُصنَّع من ناحية أخرى... (٦٢).

ولعله من الضروري هنا، التأكيد على قيم الإنتاج والاستثمار، لا قيم الاستيراد والاستهلاك !!

وكيف السبيل، إلى استنفار العقول الشابة، والجهود الأهلية، للمشاركة الفاعلة، في مشروعات تنمية البيئة، في ضوء التوجهات التنموية الشاملة ؟

ز- هذا ولا يمكن إغفال ما تسببه الحروب، والصراعات الباردة، من تأثير ضار على البيئة، بما يهدد حياة الإنسان، وها هو حادث انفجار مفاعل "تشير نوبل " النووي، في الاتحاد السوفيتي السابق، وما أدى إليه من تلوث مدمر، حيث انهار النظام البيئي تماماً، ويحتاج الى سنوات طويلة لإعادة توازنه، وعلى أساس أن هذا التلوث الإشعاعي، يعتبر من أخطر أنواع التلوث البيئي .

ومن المعروف أن الحرب الباردة، التى استمرت اكثر من نصف قرن، كانت في خدمة وصالح أصحاب مصانع الأسلحة، والمتاجرين فيها، وذلك على حساب البيئة والتوازن البيئي (٦٣).

هذا وقد شهد العالم، في الفترة الأخيرة عدة حروب، كان لها تأثيرها البالغ على البيئة ، فها هي الحرب العراقية الإيرانية، والحروب العربية الإسرائيلية، وكذلك غزو العراق للكويت، وما تبعها من عمليات عسكرية لتحرير الكويت، وما خلّفه هذا الغزو من دمار وتلوث، وتجويع للأطفال وضرب للأبرياء، هنا وهناك.. ولا شك أن كل المناطق الساخنة، والتى تشهد حروباً في جميع أنحاء العالم ، لا يصيب الإنسان والبيئة منها غير الدمار والهلاك !!

كم تكون حاجتنا الآن إلى التأكيد على قيم السلام، القائم على العدل، من أجل بيئة خالية من التلوث؟ وكم تكون حاجتنا إلى لغة الحوار العاقل، لا أسلوب السلاح القاتل، لننعم ببيئة تخلو من لوث الضجيج، وفرقعات القنابل والصواريخ ؟؟ بيئة تخلو من النفايات النووية ، تعلوها خضرة المزروعات وإنجازات التشييد والبناء، لا مخلفات ولوث القتال والدمار !!

رابعا : نتائج وتوجهات استراتيجية :

وبعد . فقد خلصت الدراسة -عبر تناولاتها التحليلية- إلى عدة نتائج يمكن إيجازها فيما يلي :

١- أخذ مفهوم البيئة طوراً آخراً متميزاً ، عمّا كان عليه من قبل ، حيث كان يُنظر - إلى البيئة- ولفترة طويلة على أنها كل ما يؤثر على الإنسان ، وما يحيط به من حيوانات ، ونبات، وماء ، وهواء، ويابسة... بل أصبحت - وبالإضافة إلى ما سبق - تشمل الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية ، التي تحيط بالإنسان مما يُحدث لديه ، هذا النمط أو ذاك من التوجهات الفاعلة ، إزاء البيئة ، فيكون مؤثرا ومتأثرا سلباً وإيجاباً ، وفقاً للترتيبات الاجتماعية والاقتصادية السائدة من حوله، ولتكون شخصيته ليست رهناً بعوامل الوراثة ، بقدر ما تصبح نتاجاً لعوامل البيئة المكتسبة .

٢- ومع أواخر القرن العشرين ، تزايدت مشكلات البيئة ، وتنامت تحدياتها، إلى الحدّ ، الذي أصبحت فيه حياتنا البشرية محفوفة بالمخاطر، وموسومه بالقلق والاضطراب، الأمر الذي جعل البيئة وقضاياها، تأخذ موقع الصدارة، من اهتمامات المنظمات، والهيئات الدولية والإقليمية والمحلية جميعاً .

وعلى الرغم من غلبة الآراء ، التي تؤكد محدودية الموارد الطبيعية، وقابليتها للنضوب ، إلا أن واقع التفاعل، وطريقة تعامل الإنسان مع بيئته ، بمواردها الطبيعية، يشهد بأن هذه الحقيقة، لم تؤخذ بعين الاعتبار، وقد ساعد على ذلك، تزايد معدل النمو السكاني ، بنسبة تفوق معدل نمو وتجدد هذه الموارد. الأمر الذى ظهر واضحاً، في عملية الاستنزاف المستمر للبيئة بمواردها، فضلاً عما أصابها من تلوث شديد، وبالقدر الذي لا يمكن احتماله او تصوره وكيف لا ؟ وقد تعددت مصادر هذا التلوث ، بتزايد النشاط الإنساني، وتنامي اختراعاته، فهناك مصادر ثابتة، كالمنشآت الصناعية ومحطات توليد الطاقة ، ومدافن النفايات ، وأخرى متحركة كوسائل النقل بكل أنواعها ، وغيرها طبيعية ، كالانبعاثات الناتجة عن شدة أشعة الشمس، و ما ينجم عن تسرب الغاز الطبيعي من البراكين، وكذلك الإشعاعات التي تنطلق من صخور القشرة الأرضية ، وثمة مصادر تلوث أخرى كالانبعاثات الصادرة عن الأجهزة والمعدات الكهربائية ، والاستعمال غير الآمن للمبيدات، والأسمدة العضوية والكيميائية . . . الخ .

٣- هذا وقد أخذت قضايا البيئة ومشكلاتها ، طابعاً عالمياً ؛ بحكم مدى تأثيرها الواسع ، ومن ثم تزايد الإحساس لدى المجتمع العالمي، بأهمية التعاون، وبضرورة التصدي الجماعي ، لهذه المشكلات .

ولكن على الرغم من أهمية وضرورة هذا التوجه العالمي ، تجاه مشـــكلات البيئـــة ، إلا أن مسئولية كل دولة، عن عناصر بيئتها، ومواردها الطبيعية ، تظل ضرورة واقعية ، وحقيقـــة علمية ، لا مناص منها .

٤- وفي إطار إلقاء الضوء ، على واقع الإنسان ، في علاقته بالبيئة والموارد الطبيعية ، كشـفت الدراسة،عن اختلال هذه العلاقة بدرجة كبيرة ، فيما أمكن الإشارة إليه بشيء من التفصيـل ، إزاء تناول أهم التحديات الضاغطة، على البيئة، وبيئتنا العربية ، على وجه الخصوص .

لذا فقد أصبحت الحاجة ، أكثر إلحاحا ، لكي يُعاد التفكير ، في شروط وطبيعة العلاقة ، بيـــن الإنسان وبيئته، بكل عناصرها، ومن خلال سلوكيات وقيم اجتماعية معينة ، يتمثلها الفرد والجماعة .

٥- وعلى الرغم من التسليم بأهمية الدور ، الذي يمكن أن تلعبه التربية البيئية ، علـــى طريـــق مواجهة المشكلات، والمخاطر البيئية، إلا أن واقعنا ما زال يشهد ، بوجود فجوة كبيرة ، بين تربيتنا وتربيتنا البيئية، بأهدافها وأساليبها وممارساتها من ناحية، وواقعنا البيئي بمشـــكلاته ، وضغوطه المتزايدة ، من ناحية أخرى .

وإذا كانت الجهود والرؤى الدولية المطروحة ، لم تَخْلُ من موضوعية ، إلا أن ثمـة تحدٍّ ضاغط يواجهنا الآن، يتمثل في كيفية الانتقاء من بين هذه الجهود والتوجهات ، والعمـــل على استثمارها في ضوء ظروفنا البيئية ، وإمكاناتنا التربوية، دخولاً بها إلى حيز التطبيـــق، ذلك أنه من غير المعقول ، أن نظل بتربيتنا – بأهدافها وبممارساتها – بعيدين عن عصـــر، يوصف – فيما يوصف– بأنه عصر التربية للبيئة !!

فكيف السبيل الى المواجهة ؟!

وفي ضوء ما سبق ، يمكن القول بأن هنـــاك عدة مبادئ ومنطلقات عامة يجـــــب أن تؤخذ في الاعتبار، إزاء أي جهد يُبذل على طريق العمل البيئي ، والتربية البيئية ، نذكر منها ما يلي :

١- هناك مشكلات وقضايا بيئية ، من الاتساع والخطورة ما يجعلها تأخذ طابعا كوكبيا وعالميـــا ، ومن ثم تتطلب مواجهة عالمية ، في تكافل وتعاون دولي ، إلا أن مبدأ الاعتماد على الذات ، يظل له الأولوية في هذه المواجهة ، وذلك بحكم تباين الآراء ، فيما بين الـــدول الغنيـــة ، والدول الفقيرة والنامية ، حول تصنيف بعض المشكلات ، فيما إذا كانت عالمية أو محليـــة من جهة ، وعلى أثر وجود الكثير من المشكلات البيئية ، ذات الطـــابع المحلـــي، تتطلـــب مواجهةً محلية ، وفق استراتيجية فورية عاجلة .

٢- إن مشكلات البيئة، من الخطورة، ومن التعقيد وتعدد الأبعاد، ما يجعلها قضايا ذات صبغة قومية ، تحتاج إلى نوع من التعاون والتآزر، بين جميع قطاعات المجتمع الواحد ، وعليه فإن ما نأمله ونترقبه من التعليم ، ينبغي أن يأتي في إطار جهود التنمية البيئية والمجتمعية الشاملة .

٣- ومشكلات البيئة، الناتجة عن التفاعل الإنمائي، لا يمكن أن تُحلّ من خلال التجديدات التقنية وحدها وذلك على الرغم من أهمية هذه التجديدات ، وإنما ينبغي أن تطرح الحلول ، ضمن استراتيجية أوسع تؤخذ فيها كل العوامل بعين الاعتبار ، اقتصادياً ، واجتماعياً ، وثقافياً ، وتربوياً ، وتكنولوجيا . . . الخ.

٤- ومن هنا كانت أهمية ، وضرورة الاعتماد، على أساليب حياة وأنماط تنمية بديلة ، يكون للاعتبارات البيئية فيها دور واضح ، وبحيث تكون أقل تبريراً وإتلافاً ، لقاعدة الموارد الطبيعية ، التي ترتكز عليها عملية التنمية ، ومن خلال فكر جديد يقوم على :

أ- تبني أنماط تنمية سليمة ، من الناحية البيئية .

ب- الأخذ بأساليب حياة ، وأنماط استهلاكية، من شأنها الحد من الفاقد، في استخدامنا لمواردنا الطبيعية.

ج- تعزيز الاعتماد على النفس ، والأخذ ببرامج قومية ، واستراتيجية عربية موحدة ، من أجل بيئتنا العربية ، آخذين في الاعتبار، وجود عدو مشترك، يتربص بنا وببيئتنا، وبمواردنا الطبيعية.

د- زيادة الاهتمام، بتنمية مواردنا البشرية، وتعزيز أنشطة التدريب والتعليم والتوعية ، من اجل بيئة أفضل .

٥- وفي إطار المواجهة القومية ، ينبغي للتعليم - بحكم إمكاناته المادية وقاعدته البشرية - أن يضطلع بدور فاعل ، وعلى أساس أن مشكلات البيئة وقضاياها، هي في جوهرها قضايا إنسانية أخلاقية ، ترتبط بسلوك الأفراد ، وتوعية البشر ، الذين يتعايشون ، مع مكونات البيئة والموارد الطبيعية .

والتربية البيئية الفاعلة، بما تستهدفه من تغيير في اتجاهات الأفراد ، وتحولات في سلوكهم ، إنما ينبغي لها أن تستند إلى بعض الأسس والمنطلقات الفلسفية ، التي تحكم حركتها ، وتقود العمل التربوي البيئي على صعيد الأهداف والأساليب والممارسات، ففي ضوء الظروف

الراهنة، وما خلصت إليه الجهود الدولية من توجهات ، يمكن الإشارة إلى بعض هذه الأســـس ، وذلك على الوجه التالي :-

١- ضرورة تناول قضايا البيئة ومشكلاتها ، بطريقة عقلانية ، تعتمد على قاعدة عريضة، مـــن المعلومات والبيانات، والرؤى والأفكار، بما يساعد على اتخاذ القرار البيئي والتربوي الصحيح .

٢- أهمية التعامل مع قضايا البيئة ومشكلاتها، وفق نظرة كلية شاملة، وعلى أساس أن الإنسان يعتبر جزءاً في كل متكامل، وهذا الكل هو جميع عناصر البيئة متفاعلة ، والنظر الـــى أي مشكلة بيئية ، من جميع أبعادها ومداخلها، اقتصادياً واجتماعياً وإيكولوجياً ، وتكنولوجياً ، وثقافياً ... الخ .

٣- زيادة الاهتمام بالبعد الأخلاقي، إزاء قضايا البيئة ومشكلاتها ، وذلك إلـــى جـــانب الأبعـــاد المرئية ، بحيث تتجه تربيتنا البيئية ، نحو البحث عما يمكن تسميته بأخلاق بيئية ، قوامـــها احترام الطبيعة والإنسان،والأخذ بنوعية جديدة من الحياة، من أجل الجميع، وذلك في إطـــار الأفضل وما ينبغي أن يكون، وليس فقط القيام بما يمكن عمله من أنشطة بيئية. وما يتطلبه ذلك تربويا ، من تنمية وعي الأفراد بالأدوار التي يمكنهم القيام بها نحو بيئتهم ، وتـأكيد الشعور لدى المعلم والمتعلم ، بضرورة الحفاظ على البيئة ، وبأهمية الروابـــط ، بيـــن نوعية البيئة ونوعية الحياة .

٤-الأخذ بمنهجية مستقبلية ، بما يجعلنا نقف بتربيتنا البيئية ، موقفاً وقائياً ، مستقبلياً ، اكثر منـــه موقفاً انعكاسياً، وبحيث يجيء التركيز على قضايا البيئة ومشكلاتها الراهنة ، فـــي إطـــار الاهتمام بالمستقبل، وما ينبغـــي أن تكون عليـــه بيئتنا ، استبصاراً بالماضي والحاضـــــر معا. وما يتطلبـــه ذلك-تربويا- من دراسات وبرامج استكشافية ، على المستويات قصيرة المدى ، وبعيدة المدى ، والتمرس على الدراسات التنبؤية المستقبلية ...

٥- ضرورة الاعتماد -في برامج وأنشطة التربية البيئية - على توجهات تداخليـــة أو متعـــددة الموضوعات ، في تكامل وتناسق ، كمتطلب لتبني وجهة نظر كلية ، وبحكم تعدد أبعـــاد المشكلات والقضايا البيئية . هذا ومن الضروري، التركيز على التفاعلات المتبادلة ، عنـــد تحليل هذه المشكلات، والوعي بدينامية البيئة ، وتحولاتها .

٦- وثمة حاجة هنا ، للأخذ بأسلوب التعلم الفعال ، وليس التعلم السلبي، والاعتماد- في معالجـــة قضايا البيئة ومشكلاتها - على المشاركة النشطة للمتعلم ، كضـــرورة لتنميـــة اتجاهـــات

الأفراد، وتغيير أنماط سلوكهم إيجابياً نحو البيئة ، وذلك من خلال الخـــبرات الواقعيــة ، والعمل الميداني، والمشروعات الفردية والجماعية ... الخ .

٧- ولعله من الضروري، لتربيتنا البيئية ، الاعتماد على نموذج تربوي ليس مفروضـــا علـــى الطلاب ، بقدر ما يحظى برضاهم واقتناعهم ، نموذج يقوم على :

أ- تنمية وعي الطلاب لما يدور حولهم ، وكيف يستجيبون له من داخلهم .

ب- تنمية قدرتهم على المشاركة في صنع واتخاذ القرار البيئي السليم، في ضوء تقييـــم البدائل المحتملة.

ج- تنمية القدرة لدى الطلاب، على توظيف مهاراتهم ، إزاء ما يتخذونه من مواقف بيئية .

د- الاعتماد على المعلومات والمفاهيم البيئية ، كأدوات للتعلم ، والاستفادة مـــن كـل المعلومات المستوحاة من شتى العلوم ، ومن كل الخبرات ، وبما يؤدي الى تنميـــة معان شخصية ، وقيم اجتماعية إيجابية نحو البيئة .

وفي إطار منهجية التحدي والاستجابة، وانطلاقا من المبادئ والمنطلقات الفلسفية، سـالفة الذكر، فإنه من الممكن لتربيتنا وتربيتنا البيئية ، أن تتجه في هذه الآونة ، نحو تحقيق الأهـــداف العامة التالية :

١- تنمية الوعي لدى المتعلمين والمعلمين ، بحقيقة ، ما قد ينجم عن بعض الظواهر الطبيعية ، مـــن مخاطر تهدد البيئة ، وما تتطلبه هذه المخاطر ، من ضرورة حصول الفـــرد، علـــى المعلومـــات والمعارف والمهارات والاتجاهات ، التي من شأنها تخفيف حدّة الآثار الناجمة، عما قد يحدث من كوارث طبيعية.

٢- تنمية الوعي لدى المسؤولين والمعلمين والمتعلمين معاً ، بطبيعة وأبعاد العلاقة، بيـــن التطـــورات العلمية والتكنولوجية من ناحية، وخطط التنمية المجتمعية والبيئية من ناحية أخرى ، تخفيفاً مـــن حدة المشكلات البيئية ، والتي تحدث ، نتيجة للاستخدام غير الواعي ، لتكنولوجيا وتقنيات العصر

٣- العمل – من خلال الأساليب والممارسات التعليمية – على اكتساب الأفـــراد للقيـــم والاتجاهـــات والمهارات، التي من شأنها ، تصحيح العلاقة بين الإنسان وبيئته ، في ضـــوء توجـــهات ثقافتنـــا العربية الإسلامية ، وما تتطلبه من الإنسان كخليفة لله في أرضه ، من بحث وتدبر وتفكـــير، فـــي أسرار الكون، وكيفية التعامل، والاستثمار الرشيد لعناصر البيئة ومواردها الطبيعية .

٤-الوقوف بالأفراد ، على أهم أبعاد العولمة ، وما تنطوي عليه من إيجابيات ، وكيفية استثمارها ، وما تتضمنه من مخاطر وسلبيات، وكيفية تلافيها ، أو الحدّ منها على الأقـــل ، ومحاولـــة الارتقـــاء

بخريجينا إلى مستوى العطاء المتميز ، والإنتاج المتقن، الذي يرقى إلى مستوى المنافسة ، باعتبارها أحد مبادئ العولمة.

٥- التوجه من خلال البرامج والأنشطة التعليمية ، نحو تنمية القيم والعادات، والسلوكيات الاجتماعية ، التي من شأنها، الحفاظ على مظهر وجوهر بيئتنا ، ريفاً وحضراً، والحدّ من القيم الاستهلاكية وظاهرة الهجرة الداخلية ، التي تزيد من أعباء المدينة، بل وتعيق حركة التنمية في الريف والحضر معاً .

٦- تنمية الوعي لدى الأفراد – معلمين ومتعلمين- بما تحدثه الحروب الساخنة ، وما ينجم عن الصراعات الدولية الباردة ، من مخاطر وآثار سلبية ، على البيئة من تلوث ، وعلى مواردنا الطبيعية من تدمير واستنزاف، وما يتطلبه ذلك منا تربوياً، على صعيد الأهداف والأساليب والممارسات .

وأخيراً ... أرجو أن يكون هذا العمل خطوة موضوعية صائبة، تدفع إلى خطوات أخرى ضرورية لاحقة، على طريق العمل البيئي والتربية البيئية، خطوات، تتناول – وبشيء من التفصيل – بعض البدائل الاستراتيجية التي يمكن الأخذ بها إجرائياً، والنزول بها إلى ميدان العمل، سواء على المستوى المحلي، أو على الصعيد الإقليمي وذلك في إطار خطة تربوية بيئية واضحة ومحددة، ومن الشمول بحيث تراعي طبيعة المشكلات البيئية، بتعدد وتنوع عواملها وأسبابها من جهة، وكذلك كل جوانب النظام التعليمي بأهدافه، وآلياته وأساليبه وممارساته، ومعلميه ومتعلميه ... من جهة أخرى.
وبالله التوفيق . . .

المراجع

(١) البنك الدولي ٢٠٠٠ : " العالم يتغير " – تقرير عن التنمية في العالم ١٩٩٩م / ٢٠٠٠م، دخول القرن ٢١ –القاهرة – مركز الأهرام للترجمة والنشر – ٢٠٠٠م، ص٤٠.

(٢) بيل كلينتون، آل جور : رؤية لتغير أمريكا، الاهتمام بالناس أولاً – ط١ – القاهرة – مركز الأهرام للترجمة والنشر – ١٩٩٢م، ص١٠٤.

(٣) المرجع السابق، ص١٠٥.

(٤) محمد سعيد الصباريني وآخران : التربية البيئية – ط٣ – سلطنة عُمان – وزارة التربية والتعليم – ١٩٩٣، ص١٣.

(٥) سعد شعبان : الفضاء عصرنا – القاهرة – الهيئة المصرية العامة للكتاب – مهرجان القراءة للجميع، ٢٠٠٠م – ص ص ١٨٧ – ١٨٩.

(٦) راجع :-) المرجع الأسبق ، ص ص٥٢-٥٥.

-) Unesco – UNDEP ; The International Work shop on environmental education, Belgrade, Oct 13-22,1975, Final Report, Unesco, Paris,1977; P.P.13-16.

(٧) محمد سعيد الصباريني وآخران : مرجع سابق ، ص ص ٧٥-٧٦.

(٨) نفس المرجع ، ص٦٧ - ٦٨.

(٩) راجع :

-) ديوبولد فان دالين : مناهج البحث في التربية وعلم النفس – ترجمة /محمد نبيل نوفل وآخرين – مراجعة / سيد أحمد عثمان – ط٦– القاهرة مكتبة الأنجلو المصرية–١٩٩٦م، ص ص ٢٩٢ –٣٤٧.

-) جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيرى كاظم : مناهج البحث في التربية وعلم النفس القاهرة – دار النهضة العربية – ١٩٩٦م، ص ص ١٣٤ – ١٣٥.

(١٠) محمد سعيد الصباريني وآخران : مرجع سابق ، ص٧٠.

(١١) سعيد محمد الحفار : نحو بيئة أفضل، مفاهيم، قضايا ، استراتيجيات – ط١ – قطر / الدوحة / دار الثقافة – ١٩٨٥م، ص٤٩.

(١٢) المرجع السابق، ص٥٨.

(١٣) راجع :-) المرجع الأسبق ، ص١١٨ -) محمد سعيد الصباريني وآخران : مرجع سابق ، ص١٤-٢٦.

-) البنك الدولي ٢٠٠٠ : مرجع سابق، ص ص٤٠-٤٢.

(١٤) سعيد محمد الحفار : مرجع سابق ، ص ص٥٨-٦٩.

(15) Wheeler,K ; International Environmental Ed, A Historical Perspective, Environmental Education and Information, Vol.V, No.3,1985,P.144.

(16) United Nations Conference on the Human Environment, Stockholm (1972). Environment Stockholm Declaration, Plan of Action, Recommendations, Resolutions – Centre for Economic and Social Information, UN European Head quarters, Geneva,P.24.

(17) Unesco, UNDEP ; The International Workshop on Environmental Education, Belgrade (oct, 11-13), 1975, Final Report, Unesco, Paris,1977; P.P.13-16.

(١٨) سعيد محمد الحفار : مرجع سابق ، ص ص ٤٨٥ – ٤٩٢.

(١٩) نفس المرجع ، ص ص٤٨٦ – ٤٨٧.

(٢٠) راجع : -) محمد سعيد الصباريني وآخران : مرجع سابق ، ص ص٦٧-٧٦.

-) C.C.Park ; Towards a Philosophy of Environmental Education ; " Environmental Education and Information , Vol .3,No,1,1984 ; P.P.3-15.

(٢١) راجع : -) سعيد محمد الحفار : مرجع سابق، ص٤٨٨.-) نفس المرجع ، ص٤٩١.

-) محمد سعيد الصباريني وآخران : مرجع سابق ص ص٥٣-٥٤.-) اليونسكو : التربية البيئية على ضوء مؤتمر تبليسى – ١٩٨٣م، ص ص٧٥-٧٦.

(٢٢) سعيد محمد الحفار : مرجع سابق ، ص ص٤٨٦ –٤٨٧.

(٢٣) نفس المرجع : ص ص ٤٩٢ – ٥٢٤.

(٢٤) راجع :-) محمد سعيد الصباريني وآخران : مرجع سابق ، ص ص٥٧-٦٠.

-) C.C. Park ; Problems, Pronies and Prospects in Environmental-Education – Environmental Conservation, V,d,10.N32, 1983,P.P133-139.

(٢٥) وزارة البلديات الإقليمية والبيئة : الإنسان والبيئة – العدد (١)، السنة (١٠) – سلطنة عمان – مارس ٢٠٠٠م، ص١٤.

(٢٦) شاكر أبو الفتوح وآخرون : الزلازل، دراسات علمية وشرعية – القاهرة – جماعة أنصار السُنة المحمدية – ١٩٩٢م، ص ص٣١-٣٩.

(٢٧) محمد عبد الفتاح القصاص : التصحر، تدهور الأراضي في المناطق الجافة – عالم المعرفة (٢٤٢) – الكويت – المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – فبراير ١٩٩٩ص١٠.

(٢٨) المرجع السابق ، ص١٧٤.

(٢٩) كارل ساجان : كوكب الأرض نقطة زرقاء باهتة، رؤية لمستقبل الإنسان في الفضاء–ترجمة / شهرت العالم، مراجعة / حسين بيومي – عالم المعرفة (٢٥٤) – الكويت – المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – فبراير ٢٠٠٠م، ص٣٢٠.

(٣٠) نفس المرجع، ص٣٢١.

(٣١) البنك الدولي ٢٠٠٠ : مرجع سابق ، ص٤١.

(٣٢) نفس المرجع ، ص٤٢.

(٣٣) نفس المرجع ، ص٤٢.

(٣٤) عدنان هزاع رشيد : " الاحترار وعالمنا العربي " – مجلة العربي – العدد (٤٩٤) – الكويت – وزارة الإعلام – يناير ٢٠٠٠م، ص ص١٥١-١٥٤.

(٣٥) احمد مستجير : " تأملات في ماء مالح، الإنسان والبيئة " – العربي – العدد (٤٩٥) – الكويت وزارة الإعلام – فبراير ٢٠٠٠م، ص١٢٢.

(٣٦) سعيد محمد الحفار : مرجع سابق، ص ص٤٤٩-٥٠٢.

(٣٧) نفس المرجع ، ص ص٥٠٣ – ٥٠٦.

(٣٨) منصور حسب النبى : الكون والإعجاز العلمي في القرآن– ط٣ – القاهرة – دار الفكر العربي – ١٩٩٦م، ص ص٥-١٠.

(٣٩) المرجع السابق، ص١٩.

(٤٠) ميتشيو كاكو : رؤى مستقبلية، كيف سيغير العلم حياتنا في القرن الواحد والعشرين– ترجمة/سعد الدين خرفان، مراجعة/ محمد يونس -عالم المعرفة(٢٧٠)–الكويت- المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب –ربيع أول ١٤٢٢ هـ/ يونيو ٢٠٠١م، ص ص ١١-١٢.

(٤١) نفس المرجع، ص١٢.

(٤٢) راجع :–) على احمد مدكور : " العولمة والتربية " – مجلة العلوم التربوية (١٠) – القاهرة معهد الدراسات التربوية / جامعة القاهرة – ابريل ١٩٩٨، ص١١.–) هانس بيتر مارتين، هارالد الدشومان : فخ العولمة – ترجمة / عدنان عباس على – مراجعة وتقديم / رمزى زكى – عالم المعرفة (٢٣٨) – الكويت – المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – اكتوبر ١٩٩٨م، ص٥٧. –) إسماعيل صبرى عبدالله : " كلمة العولمة مضللة .... " – العولمة – ط١ – القاهرة – دار جهاد للطباعة والنشر والتوزيع – ١٩٩٩م، ص٤٣.–) السيد ياسين : " ازدواجية المعايير وحق التدخل لأسباب إنسانية، أحد مظاهرها العولمة " –العولمة– المرجع السابق ، ص ص٢٩–٣١.

(٤٣) البنك الدولي ٢٠٠٠ : مرجع سابق ، ص٤٠.

(٤٤) نفس المرجع ، ص ص٨٧–٨٨.

(٤٥) نفس المرجع ، ص٤٢.

(٤٦) محمد عبد الفتاح القصاص : مرجع سابق ، ص ص٢٢١–٢٢٢.

(٤٧) راجع :–) المرجع السابق ، ص ص٢٢٣–٢٢٥.

-) Zohary; D ; The origin and early spread of agriculture in the old world in : The Origin and Domestation of Cultvated **Plants.Ed.C.Barigozzi,Eesevier,1986,P.P.3-20.**

(٤٨) أسامة المجدوب : الجات ، ومصر والبلدان العربية من هافانا إلى مراكش – ط١ –القاهرة – الدار المصرية اللبنانية – ١٤١٦هـ/١٩٩٦م، ص ص٢٠٥–٢٦٣.

(٤٩) محمد عبد الفتاح القصاص : مرجع سابق ، ص ص٣٥–٣٧.

(٥٠) نفس المرجع ، ص٣٧.

(٥١) سعيد محمد الحفار : مرجع سابق، ص٨١.

(٥٢) عاهد على الخطيب : مبادئ تحويل الطاقة – ط١ – عمان الأردن – دار الشروق للنشر والتوزيع – ١٩٨٩م، ص٢٥.

(٥٣) المرجع السابق، ص٢٩.

(٥٤) حازم الببلاوي : على أبواب عصر جديد - مهرجان القراءة للجميع – القاهرة – الهيئة المصرية العامة للكتاب – ١٩٩٧م، ص ص١٤٩-١٥٠.

(٥٥) رودنى ف.- ألن : التربية وقضايا الطاقة، الأهداف والممارسات العملية – ترجمة / محمد عبد العليم مرسى – الرياض – مكتب التربية العربي لدول الخليج – ١٤٠٧هـ/١٩٨٦م، ص ص ٤٥-٤٦.

(٥٦) المرجع الأسبق ، ص ص٢٦٧-٢٧١.

(٥٧) البنك الدولي ٢٠٠٠م، مرجع سابق، ص٩.

(٥٨) نفس المرجع ، ص ص١٢٧-١٣٠.

(٥٩) منصور حسب النبي : مرجع سابق، ص ص١٨-١٩.

(٦٠) شاكر عبد الحميد : التفضيل الجمالي، دراسة في سيكولوجية التذوق الفني – عالم المعرفة (٢٦٧) – الكويت – المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب – مارس ٢٠٠١م، ص ص٣٨٠-٣٨٢.

(٦١) حازم الببلاوي : مرجع سابق، ص ص٢٥٢-٢٥٤.

(٦٢) محمد عبد الفتاح القصاص : مرجع سابق، ص ص١٩٧-٢٠١.

(٦٣) جلال أمين : العولمة -ط٢-سلسلة اقرأ (٦٣٦)-القاهرة-دار المعارف- ١٩٩٨م، ص ص١٦٥-١٦٧.

أهم المؤشرات العامة فى تقييم جوانب الإنتاجية فى الوظائف الجامعية (دراسة تحليلية)



د. الهلالى الشربينى الهلالى*

مقدمـــــة

من المعلوم أن الوظائف الأساسية لمؤسسات التعليم الجامعى تتمثل في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إلا أن بعض هذه المؤسسات قد تهتم بالبحث أكثر من التدريس والخدمة، وربما يعود ذلك في جانب كبير منه إلى أسباب اقتصادية ؛ فالمكافآت التي تمنح من أجل إجراء البحوث أكثر بكثير من تلك الخاصة بالتدريس مما يدفع هذه المؤسسات إلى السعي نحو جذب أكبر قدر من الأموال، أما المؤسسات التي لا تهتم بالبحث العلمي فقد تسعى إلى تحقيق نوع من النجاح في جذب الأموال عن طريق تحقيق نجاح في مجالات أخري مثل الأنشطة الرياضية أو الفنية (٢٣: ٨٣).**

والواقع أنه لا يوجد تجانس بين الصورة الخارجية لمؤسسات التعليم الجامعي وأولوية الأهداف الداخلية لها، فالصورة الخارجية لكثير من هذه المؤسسات كمصدر للتعليم الجيد للطلاب تتصارع مع هدفها الداخلي المتعلق بالتركيز على البحث العلمي وخدمة المجتمع. ولقد كان من الطبيعي أن يواجه كثير من قادة هذه المؤسسات نقدًا شديدًا من قِبَل الجماهير ووسائل الإعلام نتيجة لعدم قدرتهم على تحديد رسالتهم بوضوح.

وفى ظل النمو السكانى والتكنولوجى السريع في معظم أنحاء العالم أصبحت مؤسسات التعليم الجامعي مطالبة بإعادة النظر في تحديد رسالتها في مصطلحات اقتصادية؛ حيث إن التوسع الملحوظ في الاقتصاد العالمي قد أدى إلى زيادة الأعباء الملقاة على عاتق هذه المؤسسات والمتمثلة في نقل المعرفة العلمية الجديدة إلى الطلاب والجماهير، وقد يكون من الممكن تنفيذ هذه الأعباء من خلال ما تقوم به هذه المؤسسات

---

* أستاذ أصول التربية المساعد–كلية التربية النوعية –جامعة المنصورة .

** يشير الرقم الأول إلى رقم المرجع في قائمة المراجع في نهاية البحث ،بينما يشير الرقم الثاني إلي رقم الصفحة في ذات المرجع.

من تدريس وبحث علمي وخدمة، ولكن المشكلة تظل تتمثل في كيفية تنفيذ ذلك بنجاح حتى تستطيع هذه المؤسسات المنافسة بفعالية في الاقتصاد العالمي.

ولقد ازداد النقد الموجه إلى مؤسسات التعليم الجامعي في السنوات الأخيرة . وبينما يُلاحظ أن الجانب الأكبر من هذا النقد يستهدف ارتفاع التكاليف وزيادة المصاريف الدراسية، نجد أن جانباً كبيرٌ منه يتجه أيضاً نحو إنتاجية هذه المؤسسات، وما إذا كانت الإمكانات الفردية والمؤسسية تحد من جودة هذه الإنتاجية أم لا، وكذلك ما إذا كان أعضاء هيئة التدريس يقضون وقتاً طويلاً فى تطوير مهنتهم من خلال الأنشطة البحثية والمهنية التى يقومون بها ووقتاً أقل فى عملية التدريس. وفى إطار الاهتمام العام بالتعليم الجامعي ، تظهر الحاجة إلى دراسة الإنتاجية لتحديد عبء العمل وقياس مخرجات الجهد المبذول ، ومن ثم فقد أصبح من الأمور المسلم بها في الحرم الجامعي في الوقت الحاضر اعتبار الإنتاجية الجامعية قضية تحتاج إلى دراسة وعلاج .

والواقع أن الرأى العام – متضمناً الطلاب وأولياء الأمور والمشرعين – قد يكون غير راض في الوقت الحاضر عن التعليم الجامعي وكلفته ؛ فبينما يرى أعضاء هيئة التدريس أن عملهم الرئيس يتمثل في البحث وإعادة إنتاج المعرفة التى ترفع من مكانتهم المهنية والاجتماعية يتجه الرأى العام إلى التأكيد على أن عملهم الجوهرى يجب أن يتركز في تعليم أبناء الأمة كى يتمكنوا من إيجاد عمل مفيد بعد التخرج ، ومن ثم يكون التساؤل : هل يمكن لأعضاء هيئة التدريس تحقيق ذلك بينما يضيع الجزء الأكبر من وقتهم في إعداد الأبحاث وعرضها وإرسال مساعديهم إلى قاعات الدراسة بدلاً منهم وتجنب الاجتماعات المهمة لمواصلة أعمالهم البحثية ؟ (٣٠: ٢)

ويتناول بعض النقاد قضية الإنتاجية الجامعية من منطلق أن أعضاء هيئة التدريس بمؤسسات التعليم الجامعي كمجموعة مهنية يقفون في طريق الإصلاح والتطوير؛ حيث إن هذه القضية يتم تصورها وفهمها لدى هؤلاء النقاد على أساس أنها مشكلة يصنعها أعضاء هيئة التدريس بالكلية في ظل عاملين مهمين، هما: (٣٠: ٢-٣)

- نمو التعليم الجامعي مع زيادة المشاركة والإنفاق الشعبى عليه.
- تراجع فى معدل التمويل الحكومى المقدم لهذا التعليم بالمقارنة بزيادة أعداد الطلاب ، حيث أصبحت مؤسسات التعليم الجامعى تتنافس مع مؤسسات اجتماعية

أخرى من أجل تأمين مصادر التمويل ، ومن ثم أصبح من الضرورى أن تثبت للمجتمع أنها جديرة بزيادة التمويل الحكومى الذى يقدم إليها.

وتطرح هذه الدراسة قضية الإنتاجية فى مؤسسات التعليم الجامعى وتسعى إلى تحديد كيفية تقييم هذه الإنتاجية من خلال الأنشطة المتصلة بالتدريس الجامعى والبحث العلمى وخدمة المجتمع ؛ حيث إن الإنتاج الجامعى وتأثيره أصبح من أهم الموضوعات التى تشغل أعضاء هيئة التدريس والمجتمع بصفة عامة بعد ارتفاع كلفة التعليم الجامعى فى العقود الأخيرة وتدهور مستويات الخريجين ، ومن ثم زيادة الاتهامات الموجهة إلى أعضاء هيئة التدريس والتى تتركز فى معظمها فى أنهم لا يقضون وقتًا كافيًا فى التدريس للطلاب .

وقد ترتب على ذلك زيادة عدد الأصوات التى تنادى بتقييم الإنتاجية الجامعية وتحديد حجم الوقت الذى يقضيه عضو هيئة التدريس فى البحث العلمى ، أو فى خدمة المجتمع ، أو فى التدريس ، وقد استجابت جامعات مثل كاليفورنيا وفلوريدا وغيرهما بالولايات المتحدة لهذا الاتجاه ، وأصبحت تستخدم تقارير تحدد الساعات التى يقضيها عضو هيئة التدريس فى قاعات الدراسة وفى البحث و فى الخدمة ، وتشترط أن يتم قضاء اثنتا عشرة ساعة داخل الفصول الدراسية كل أسبوع ، كما تربط النفقات الحكومية والضرائب المحلية بحجم الإنتاجية ونوعها (٣٧: ٢)

ونظرًا لوجود فجوات فى القواعد الأساسية للمعرفة فى الأدبيات المتعلقة بالإنتاجية الجامعية ، فإن هذه الدراسة تسعى إلى جمع المعلومات فى هذا المجال عن طريق إعادة النظر فى تعريفات الإنتاجية الجامعية وطرق تقييمها ، الأمر الذى يمكن أن يؤدى إلى توضيح المستويات والمؤشرات وأنماط التقويم المناسبة لتقييم تلك الإنتاجية.

مشكلة الدراسة

لقد أصبحت قضية الإنتاجية الجامعية من القضايا المهمة فى السنوات الأخيرة وذلك نتيجة للجهود المختلفة التى تبذل من أجل تطوير التعليم الجامعى وزيادة إنتاجيته ، وتكمن المشكلة فى أن القائمين على النظم التعليمية الجامعية لا يوجهون – كما يشير بلانك ١٩٩٣ Blank – إلا قليلاً من الاهتمام لحساب الإنتاجية الجامعية الحقيقية ، ولا يعرفون إلا القليل عن العلاقة بين مؤشرات معينة يجب أن يختاروها كجزء من نظام الحسابية Accountability والأثر الذى يمكن أن تتركه هذه المؤشرات على قضايا

محددة (١٦:٦٥-٦٦). ومن ثم تظهر الحاجة إلى نظام فعال للحسابية يقدم معلومات جوهرية يمكن الاعتماد عليها فى تقييم الإنتاجية الجامعية من خلال وجود أهداف تربوية واضحة ورغبة فى التطوير ونظام معلومات يوجه التقدم نحو هذه الأهداف على المستوى المحلى والقومى .

وتتمثل الأهداف المفاهيمية لنظام الحسابية فى مساعدة مؤسسات التعليم الجامعى على مواجهة المتطلبات القومية المتمثلة فى رفع مستوى الطلاب وإعادة الثقة فى نظام التعليم بالجامعات ، وتظل المشكلة تكمن فى التباينات الموجودة فى فهم الإنتاجية الجامعية والحسابية التعليمية ، ومن هنا فهذه الدراسة تسعى إلى توضيح مفهوم الإنتاجية الجامعية والحسابية التعليمية ، وكذلك تحديد بعض الأساليب التى يمكن اتباعها فى تقييم الإنتاجية فى الوظائف الجامعية ، وذلك من خلال محاولة الإجابة عن مجموعة من التساؤلات يمكن تحديدها على النحو التالى :

١. ما المقصود بالإنتاجية الجامعية ؟ وما العوامل التى تؤثر فيها ؟
٢. ما المقصود بالحسابية التعليمية وما علاقتها بتقييم الإنتاجية الجامعية ؟
٣. ما أساليب تقييم الإنتاجية الجامعية ؟
٤. كيف يتم تقييم الإنتاجية وجودتها فى الوظائف الجامعية ؟
٥. كيف يمكن وضع رؤية مقترحة لكيفية تقييم الإنتاجية فى الوظائف الجامعية ؟

أهداف الدراسة

تعد الإنتاجية الجامعية في مؤسسات التعليم الجامعى أمراً على جانب كبير من الأهمية ؛ لكونها تمثل مؤشرًا أساسيًا للنمو الفكرى والنضج العلمى في هذه المؤسسات ، هذا بالإضافة إلى كونها تمثل أيضًا دعامة أساسية يستند إليها المجتمع – أى مجتمع – فى مواجهة مشكلاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية .وانطلاقاً من قناعة بأهمية الدور الملقى على عاتق مؤسسات التعليم الجامعى وإيمانًا بقدرتها على التطوير والتغيير قام الباحث بإعداد هذه الدراسة في محاولة لتحقيق الأهداف التالية :

- توضيح المقصود بالإنتاجية بصفة عامة والإنتاجية الجامعية بصفة خاصة.
- تحديد العوامل التي تؤثر في الإنتاجية الجامعية ، وتحليلها.
- توضيح بعض أساليب تقييم الإنتاجية الجامعية ، وتحليلها.
- توضيح كيفية تقييم الإنتاجية وجودتها فى الوظائف الجامعية.
- تقديم رؤية مقترحة لكيفية تقييم الإنتاجية فى الوظائف الجامعية.

منهج الدراســة

سوف تعتمد هذه الدراسة علي منهج البحث الوصفي ؛ نظراً لملاءمته لطبيعتــها وفي إطار هذا المنهج سوف يستخدم الأسلوب التحليلي.

خطة الدراســة

لتنفيذ هذه الدراسة سوف يتم اتباع الخطوات التالية :

أولاً : توضيح مفهوم الإنتاجية الجامعية.

ثانيــاً: العوامل التى تؤثر فى الإنتاجية الجامعية.

ثالثــاً : تحليل الحسابية وعلاقتها بتقييم الإنتاجية الجامعية.

رابعــاً : عرض وتحليل لأساليب تقييم الإنتاجية فى الوظائف الجامعية .

خامسًا : توضيح كيفية تقييم الإنتاجية وجودتها فى الوظائف الجامعية.

سادســاً : تقديم رؤية مقترحة لكيفية تقييم الإنتاجية في الوظائف الجامعية.

أولاً : مفهوم الإنتاجية الجامعية

تتعلق الإنتاجية فى مؤسسات التعليم الجامعى بشكل تقليدى بمجـــال واســع مــن المخرجات فهى تضم تعليم الطلاب وتدريب الباحثين والإسهام فى خدمـــة المجتمــع مــن خلال الاستشارات التى تقدم للمنظمات الخاصة والشعبية وأشياء أخرى ، ومن المخرجــات المهمة أيضًا ــ على الرغم من أنها قد تكون غير واضحة أو ملموسة ــ الرضا المعنــوى لدى من يعملون فى مؤسسات التعليم الجامعى والذين يعتمد عليهم كم وكَيْف ما يقــدم مــن خلال تلك المؤسسات ؛ حيث إن الرضا عن العمل يجعل الفرد أكثر حيوية وقــدرة علــى التجديد والتكيف مع المواقف المختلفة مما يؤدى إلى تقدم الجامعة وزيادة إنتاجيتها.

وقد يصعب فهم إنتاجية التعليم الجامعى دون إدراك للتفسيرات المختلفة لما يعنيــه مصطلح الإنتاجية الجامعية ؛ فكثير من الأكاديميين ينظرون إلى أنفسهم على أساس أنـــهم المسئولون عن هذه الإنتاجية وجودتها فى مجالات التدريس الجـــامعى والبحــث العلمــى وخدمة المجتمع ويشككون فى جدوى المحاولات التى تتم من خارج المؤسسات التعليميـــة لفهمها وتقييم جودتها ، كما يعتقد البعض منهم أن تقييم تلك المخرجـــات قــد يقلــل مــن

جودتها ؛ انطلاقًا من قناعة مؤداها أن الكم والكيف قد يُنظر إليهما على أنهما يعملان فـــى اتجاهين متناقضين و قد يضحى بالكيف من أجل الكم فى عملية التقييم .

ويتضح التركيز على الكيف أكثر من الكم فى فهم الإنتاجية الجامعية فى دراســـة طبقت على أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الاســـترالية حـــول الحوافـــز المرتبطـــة بالتدريس والبحث والخدمة ، حيث وجِد أن ٩٠% من أعضاء هيئة التدريس الذين شـــملتهم الدراسة يؤكدون أن الجودة فى البحث يجب أن تحظى بدرجة عالية فى القرارات الخاصـــة بترقية عضو هيئة التدريس ، في حين وجِد أن نسبة ٥٠ % منهم فقط يعتقـــدون أن الكـــم يجب أن يحظى بدرجة عالية فـــى قـــرارات الترقيـــة (٣٦ : ١٧) ويشـــترك كثـــير مـــن الأكاديميين فى هذه الرؤية ، ويرون أن هناك معايير متعددة للإنتاجية ، ويرفض البعـــض منهم استخدام كلمة إنتاجية فى مجال التدريس ؛ لأنها ــ كما يعتقـــدون ــ تشـــير إلـــى أن العمل يتم فى مصنع . (٣٥: ١٠-١٢) والباحث يدعم هذا الاتجـــاه حيـــث إن التمـــيز فـــى التدريس يجب أن يترك أثرًا لدى الطلاب أكثر من مجـــرد حصولـــهم علـــى قـــدر مـــن المعلومات ، ويؤدى فى الوقت نفسه إلى غرس الحب لديهم تجاه المقررات التى يدرسـونها وإلى توليد الحماس عندهم نحو الموضوعات التى تتضمنها مما يساعدهم مســـتقبلاً علـــى تعليم أنفسهم بأنفسهم.

وهناك اختلاف بين مفاهيم بعض الأكاديميين وغير الأكاديميين عن الإنتاجية فـــى المؤسسات الجامعية التى تمول تمويلاً شعبياً ؛ فبينما يعتقد المسئولون الحكوميون ودافعـــو الضرائب وأصحاب الأعمال أن دورهم يجب ألا يقتصر فقط على المشاركة فى تحديد مـــا يجب أن تكون عليه مخرجات مؤسسات التعليم الجامعى ، ويتطلعون إلى وجود مقـــاييس لإنتاجية هذه المؤسسات تكون أكثر اتساعًا وأكثر تنبؤية وتشمل مؤشـــرات منطقيـــة مثـــل معدلات التدريس ومعدلات التخرج ومعدلات العمالة مـــن المتخرجيـــن وحجـــم الإنتـــاج المنشور والاستخدام الكفء للمصادر ، يعتقد القادة الأكـــاديميون أنـــهم يقومـــون بـــالدور الأساسى فى تشجيع وتعزيز وجود مخرجات تعليمية فعالة فى مؤسسات التعليم الجـــامعى ، ويرون أيضًا أنهم يمتلكون مفاهيمهم الخاصة عن الإنتاجية والجودة (٣٥: ١٥).

ويؤكد (ماس وويلجر١٩٩٥ Mass and Willger) هذا الاتجاه فيشيران إلى أن مفهوم الأكاديميين للإنتاجية يختلف عن المفهوم الذى يتم تطبيقه فـــى عـــالم الأعمـــال ، فبينمـــا يعرفها غير الأكاديميين على أساس أنها "معدل المخرجات إلى المدخلات أو العوائد إلـــى

التكاليف " ، ينظر الأكاديميون إليها على أساس أن "المخرجات تكون ذات علاقة مباشرة بالمدخلات " ، ومن ثم يميلون إلى إحداث توازن بين الجودة والإمكانات (٣٥: ١٢-١٣).

وبينما تمثل الإنتاجية من المنظور الفنى الاقتصادى تعبيرًا عن العلاقة بين المدخلات والمخرجات ، يجد أعضاء هيئة التدريس صعوبة وأحياناً استحالة فى تبسيط العملية التعليمية فى مجرد مجموعة محددة وملموسة من المدخلات والمخرجات بسبب تنوع الخبرات التعليمية الفردية والبرامج والتنظيمات المؤسساتية ، وعلى ذلك فدراسة الإنتاجية فى مؤسسات التعليم الجامعى من منظور اقتصادى غالبًا ما تركز على قياس المدخلات أو التكاليف ، وتفترض أن منتجات التعليم تظل كما هى مع مرور الوقت طالما أن هناك صعوبة فى قياسها (٢٧: ١٦) .

وبالإضافة إلى صعوبة قياس المدخلات والمخرجات المتعددة للتعليم الجامعي ، نجد أن اختيار مخرجات معينة للتقويم يكون بمثابة عملية سياسية غالباً ما تتسم بالذاتية (٢٨: ٢٨) . وعلى الرغم من الصعوبة الفنية فى قياس مخرجات العمل الأكاديمى ، نجد أن الاهتمام الجماهيرى بالإنتاجية فى المؤسسات الجامعية يركز بشكل محدد على تقييم مجموعات معينة من النواتج بهذه المؤسسات هى البحث والتدريس والخدمة .

ويمكن توضيح الذاتية والطبيعة السياسية للإنتاجية الجامعية ، وكذلك أى جهد إدارى أو تشريعى لتنظيم مخرجات العمل الأكاديمى من خلال فهم الرؤى الخاصة بأعضاء هيئة التدريس ، إلا أن مثل هذه المعرفة قد تكون مشتتة ؛ حيث إن التعمق فى فهم ما تعنيه الإنتاجية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس ورؤيتهم فى تعريفها يتطلب الإلمام بأسلوب الحياة العملية لهم ، بمعنى أن نفهم كيفية تناولهم للأمور وفهمها ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال مدخل المقابلات الشخصية المتعمقة مع أعضاء هيئة التدريس والتحاور معهم حول خبراتهم كأكاديميين.

ويفترض المدخل التفسيرى فى فهم ما تعنيه الإنتاجية الجامعية أن المعنى محل جدل ،. (٢٨: ٢٩) **وعلى أية حال فالإنتاجية الجامعية فى الدراسة الحالية يُقصد بها نواتج الجهود التى يؤديها أعضاء هيئة التدريس فى مجالات التدريس الجامعى والبحث العلمى وخدمة المجتمع .**

ثانيًا: العوامل التى تؤثر فى الإنتاجية الجامعية

إن عمداء الكليات فى مؤسسات التعليم الجامعى غالباً ما يشعرون بمسئولية مزدوجة نحو إصلاح منظماتهم وتطوير مخرجاتها ، ومن ثم يحاولون نشر التطوير وإصلاح الأمور المتعلقة بالتشغيل اليومى للمنظمة. وتتضمن هذه العملية عدداً من الأسئلة تتعلق بالعوامل التى تؤثر فى إنتاجية هذه المنظمات ، تشمل : ما الدوافع أو القيود الرئيسة التى تؤثر على أعضاء هيئة التدريس وتنعكس على إنتاجيتهم ؟ وما الأهداف التى يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى تعظيمها أو تحجيمها ؟ وإلى أى مدى وتحت أى ظروف يحاولون تحقيق الرضا متمثلاً فى السلوكيات التى تصدر عنهم فى شكل مخرجات علمية؟ وهذه الأسئلة تنطبق فى الواقع على أعضاء هيئة التدريس فى جميع مؤسسات التعليم الجامعى سواء كانت حكومية أم خاصة ، إلا أن الأسئلة الأكثر أهمية تتمثل فى تلك المتعلقة بالإنتاجية فى الجامعات الحكومية .

وبمراجعة الأدبيات التى تناولت هذا الموضوع يمكن أن نصل إلى مجموعة متعددة من الإجابات لتلك الأسئلة. ولكى يتحقق ذلك يمكن تقسيم هذه المراجعة إلى أربعة أجزاء تغطى العوامل المالية والاقتصادية والعوامل الاجتماعية والعوامل السياسية والشخصية والعوامل المتعلقة بمهنة العمل الأكاديمى على أساس أن كلاً منها يسهم بجزء فى بناء الإجابة الشاملة.

أ- العوامل المالية والاقتصادية Economic and Financial Factors

يعطى الاقتصاديون اهتماماً كبيراً للقصور الموجود فى المعرفة المتعلقة بوظيفة الإنتاج فى التعليم Education Production Function ، إلا أنهم لا يزالون غير قادرين على تطوير نماذج لوظيفة الإنتاج تكون مناسبة تماماً للتعليم. وعلى الرغم من أن هذا القصور يمثل قيدًا رئيسيًا على تشغيل المؤسسات التعليمية بكفاءة ، إلا أن البحث قد تركز على أمور مثل التعليم المنظم والمؤسسات التعليمية الفعالة واستخدام الوقت المستهلك فى المؤسسة والوقت المستهلك فى العمل وفعالية الكلفة .

ويعود الفضل إلى (هانيوشك ومورنان وليفن وبراون وساكس وبويد وهارت مان Hanushek, Murnone, Levin, Brown, Saks, Boyed & Hartman) فى تحريك البحث نحو الوصول إلى نماذج أفضل لوظيفة الإنتاج فى التعليم ؛ حيث يشير (بويد وهارت مان) إلى صعوبة نمذجة مواقف التدريس والتعليم وضرورة تطوير السلوك أو

الجهد المبذول داخل قاعات الدراسة ؛ لأن المنتج فى مثل هذه المواقف لا يكون ملموسًا ، ولا يمكن بيعه فى السوق بثمن ، ومن ثم يوجهان الاهتمام إلى نظرية X فى الكفاءة X - Efficiency Theory التى طورها (ليبنستين Leibenstein) فى الثمانينيات كوسيلة للتعامل بواقعية أكثر مع المواقف التى يكون فيها التطوير بعيد الاحتمال ، فعندما يكون هناك تطوير غير دقيق يفترض "ليبنستين" وجود مناطق تتسم بالخمول يترتب عليها اتخاذ قرارات قد لا تكون الأفضل، ويفترض من خلال نظرية X فى الكفاءة أن مدير المؤسسة التعليمية الفعال هو الذى يعمل على تشجيع الجهود الإضافية التى تساعد على التخلص من تلك المناطق (١٧: ٣٥).

وتشكل مستويات الدعم المالى فى المؤسسات التعليمية الحكومية قضية أخرى ترتبط بالإنتاجية ؛ حيث إن هذه المؤسسات غالبًا لا يتوافر لها التمويل الكافى ، ومن ثم فأى جهد لإعادة تصميم عملها بهدف تطوير الكفاءة والفعالية بها يتطلب مصادر تمويل مناسبة تغطى الرواتب والمواد التعليمية وتساعد على توفير حجم مناسب للفصول الدراسية .

وعلى الرغم من ذلك تركز حركة الحسابية فى مجال التعليم على المخرجات وتعطى قليلاً من الاهتمام لمصادر التمويل. كما يوجه بعض النقاد- أمثال (وليبرج ووليام Walberg & William ١٩٧٨) -نقدًا شديدًا للمعلمين بسبب تدنى الإنتاجية فى مؤسسات التعليم الحكومية ، فى الوقت الذى تضاعف فيه الإنفاق على هذه المؤسسات عدة مرات فى كثير من دول العالم بعد الحرب العالمية الثانية . ويذهب هؤلاء النقاد إلى أن السياسات والممارسات التعليمية فى الفصول الدراسية ، وليست النفقات هى التى تحدد الإنجاز والكفاءة، وأن التغيير فى السياسات والممارسات التعليمية بدلاً من النفقات قد يقدم فرصًا أفضل لتحسين الكفاءة وزيادة الإنتاجية فى المؤسسات التعليمية(٤٤: ١٧) .

ب- العوامل الاجتماعية Sociological Factors

تتضمن المناقشة التى قدمها "ماير"و "رون" وآخرون عام ١٩٧٨ حول المنظمات التى تعمل كمؤسسات تحليلاً اجتماعيًا شاملاً لعدم التركيز على الإنتاجية فى المؤسسات التعليمية ، حيث كانت نقطة البداية التى انطلقوا منها تتمثل فى أن المعاهد التعليمية تميل إلى أن تكون منظمات مزدوجة بشكل مقلق ، بمعنى أن البناء يكون منفصلاً عن النشاط الفنى ، كما أن النشاط يكون منفصلاً عن آثاره ، وتتضح هذه الازدواجية وتتعمق من

خلال خصائص مثل التوجه القوى نحو ترك الأنشطة التعليمية والمخرجـات دون رقابـة ودون مراجعة (١٧: ٣٧-٨).

ويمثل التصنيف المذهبـى Ritual Classification ، وكـذا الثقـة المنطقيـة Logic Confidence أدوات مفيدة أمام أولئك الذين يعملون فى المنظمات التـى تتضمـن ازدواجية مقلقة وتتميز بالأهداف الغامضة والتكنولوجيات غير الواضحة . وحتى فى حالـة توافر تكنولوجيا واضحة ومفهومة للتعليم الفعـال ، فقـد يـؤدى عـدم الاتفـاق حـول الأهداف والأولويات المختلفة لمؤسسات التعليم إلـى وجـود صعوبـة حـول التخطيـط الفعال والإدارة (١٨: ٣٨) .

وهذه النقطة تأخذنا إلى القضية المتعلقة بما يتوقعه المجتمع أو عناصره الحاكمـة حول ما يمكن أن تنجزه مؤسسات التعليم ؛ حيث يفترض البعض أن هذه المؤسسات تعـزز الحراك الاجتماعى والمجتمع الديمقراطى ، وتحقق كثيراً من المنافع المدنيـة والجماعيـة الخاصة بالتعليم ، وفي الوقت نفسه يفترض البعـض الآخـر أن الطـلاب مـن الطبقـة الاجتماعية الدنيا نادراً ما يكونون قادرين على تحقيق قدر أكـبر مـن التعليـم أو التقـدم الاجتماعى . وتقع مؤسسات التعليم وقادتها فى وسط هذا التوتر الذى يؤكد وجوده خاصـة من خلال نماذج المناهج التى تُقدم للطلاب الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية مختلفة .

ويمكن توضيح المشكلة من خلال التحليل الـذى يقدمـه (بويـد وهـارت مـان Hartman & Boyed) حول العدالة في الالتحاق بمؤسسات التعليم؛ حيـث يؤكـدان أن المؤسسات التعليمية التى يلتحق بها الطلاب من ذوى القدرات المنخفضة غالباً مـا تتلقـى القليل من الإمكانات الضرورية التى تعزز المخرجات التعليمية . وينتهيان إلى أن نقـص المكافآت التى تخصص للعاملين فى مثل هذه المؤسسات يؤدى إلى نقـص الرقابـة علـى العملية التعليمية بها مما يزيد من تعقيد المشكلة ويقلل من الاهتمام بالحسابية فيمـا يتعلـق بالمخرجات التعليمية ، ويساعد كذلك على انتشار الفكرة القديمة التى تنظـر إلـى تكـافؤ الفرص التعليمية على أساس أنها مجرد الالتحاق بالمؤسسة التعليمية مع تحمـل الطـلاب المسئولية الكاملة عن المخرجات (١٧: ٣٨).

ويرتبط هذا التحليل ــ بالطبع ــ بالنقد الماركسى للتحـيز الطبقـى فـى النظـم التعليمية الرأسمالية. ففى ظل هذا التفسير تكون مؤسسات التعليـم مقيـدة بكونـها أدوات للضبط الاجتماعى وإعادة الإنتاج للبناء غير العادل للطبقية الاجتماعية . من خـلال نشـر

وتعزيز مهارات مختلفة واتجاهات معينة . ولأن ذلك يحدث تحت مسمى المنافسة الميرتوقراطية بين الطلاب يتم إدراك العملية على أنها عملية عادلة تتم على أساس من تكافؤ الفرص ، ولكنها فى الواقع تضفى شرعية وتعزيزًا للنظام القائم .

وحتى عندما يتم رفض هذه الرؤية ، يظل هناك أيضاً سؤال يتعلق بما إذا كانت مؤسسات التعليم من المتوقع حقاً أن تقدم تدريبًا عقليًا يتسم بالكفاءة والجودة العالية أم لا ؟ ويوجه (هارت مان و بويد ١٩٩٨) الاهتمام إلى التوتر التاريخى بين الانتقائية والمساواة فى التعليم ، ويوضحان أن هناك نظريتين اجتماعيتين تساعدان على تحديد الترتيبات التى تسهل وظيفة المنظمات التعليمية . **الأولى** : نظرية النظام المبنى على التفاوض Negotiated Order وتهتم بكيفية بناء النظام وإصلاحه من خلال عملية من التفاعل بين الأعضاء الذين يتفاوضون حول قواعد مختلفة وترتيبات وموافقات وصور من الفهم معظمها لا تكون رسمية. أما **الأخرى** : فهى نظرية التبادل Exchange theory التى تم تطويرها بواسطة (هومانز وبلو Homans & Blau) استناداً إلى التكامل الاقتصادى والحاجة إلى ترتيبات مشتركة ومتبادلة بين الجماعات والعمال. وتركز هذه النظرية على التبادل وعلى الترتيبات الخاصة به وعلى التعويض فى العلاقات الاجتماعية (١٧: ٣٩) .

ويمكن إجمال العوامل المجتمعية التى تؤثر فى الإنتاجية الجامعية فى مؤسسات التعليم الجامعى فيما يلى : (٧: ٨٥)

أ- البُنى الاجتماعية السائدة فى المجتمع ؛ حيث إن احترام وتقدير أبناء المجتمع لأعضاء هيئة التدريس وثقتهم فى الدور الذى يقومون به فى تنمية المجتمع وتطويره ، ومن ثم توفير الدعم المالى لهم ، كلها أمور تؤثر فى الإنتاجية الجامعية.

ب- سياسات العلم واستراتيجياته ؛ حيث إن التقدم العلمى والتطور التكنولوجى يرتبطان بتوفير سياسات علمية رشيدة تراعِى احتياجات المجتمع ومطالبه المختلفة.

جـ- الحريات الأساسية ؛ حيث إنها تعد من مُسهلات البحث العلمى وبالتالى فهى تساعد على زيادة الإنتاجية ، إلا أن ما يحدث فى بعض الأحيان أن عضو هيئة التدريس لا يكون حرًا فى كل ما يدرس أو يبحث بحجة أن هناك اعتبارات أمنية وطنية يجب وضعها فى الاعتبار عند اختيار موضوع التدريس أو البحث العلمى .

جـ- العوامل السياسية والشخصية Political and Personal Factors

تتأثر الإنتاجية الجامعية لأعضاء هيئة التدريس فى مؤسسات التعليم الجامعى بعوامل السن والخبرة والدافعية والنوع ؛ حيث يشير (غنايم وهادية أبو كليله ١٩٩٩) إلى أن أعضاء هيئة التدريس غالبًا ما تقل إنتاجيتهم مع تقدم أعمارهم وأن الذكور بصفة عامة يكونون أكثر إنتاجية للبحوث العلمية من الإناث ، كما أن الدافعية تؤثر بدرجة كبيرة أيضًا فى الإنتاجية الجامعية ؛ حيث تدفع الترقية لدرجة علمية أعلى أو تقلد موقع وظيفى أرفع عضو هيئة التدريس نحو التدريس والبحث والخدمة (١٢ :١٠٥-١٠٦). ويؤكد (نبيل نوفل ١٩٩٠) فى هذا الصدد أن عامل الخبرة يكون له تأثير أيضًا على الإنتاجية الجامعية ؛ حيث يكون الإنتاج العلمى قليلاً نسبيًا فى الخمس سنوات الأولى من عمل عضو هيئة التدريس ثم يرتفع فى الخمس سنوات التى تعقبها ثم يعود بعد ذلك إلى الانخفاض (١٠: ٣٤) .

ولقد أدى ظهور نظريات التبادل والتفاوض والفوضى المنظمة ، إلى حدوث طفرة فى استخدام الأساليب والمناورات السياسية فى المنظمات وذلك بالتركيز على الاستخدام الاستراتيجى للتأثير والتفاوض والتوفيق ، وغالباً ما يعود السبب وراء تردد كثير من المؤسسات التعليمية فى الاندفاع نحو مزيد من السلوك الإنتاجى إلى الاعتقاد بأن كلفة استخدام مثل هذه التبادلات مع المرءوسين تفوق الفوائد التى يتم تحقيقها ، ولكى يتم فهم هذا الوضع ، يجب أن نحلل القيود التي قد تفرض على قادة مؤسسات التعليم الجامعى عند توجيه وتحفيز أعضاء هيئة التدريس ؛ حيث إن هذه الفئة غالباً ما تتمتع بدرجة عالية من الاستقلالية المدعومة بالمعايير المهنية التى قد تحد من ممارسة السلطة ضدها . ومن ثم فالرقابة الإدارية للعميد غالباً ما تعتمد بدرجة كبيرة على التأثير الذى يتركه والقوة المستترة التى يتمتع بها.

ومع تقييد الظروف التى يعمل فى ظلها أعضاء هيئة التدريس ، يكون من الصعب إحداث توازن بين مطالبهم الشخصية وأهداف المؤسسة التنظيمية ، كما يشعرون بتهديد للمكاسب التى يمكن أن يحققوها ، ومن ثم نجدهم يخشون تلقى أى توجيه أو تقويم ، ويترددون - فى ضوء نظرية التبادل ، - فى طلب المساعدة أو التضحية من الآخرين خوفاً من الاعتقاد بأنهم لا يتمتعون بالكفاءة أو هروباً من أن يصبحوا مدينين لمن يطلبون منهم المساعدة.وفى هذا الإطار يؤكد "هويل" على أن العمداء وأعضاء هيئة التدريس يجب أن يكونوا مبدعين فى استغلال المصادر المحدودة المتاحة لأغراض تبادليه

ويضيف البحث فيما يتعلق بسلوك الاختيار المنطقى والاقتصاد السياسى فى مؤسسات التعليم المزيد من الفهم لنظرية التبادل والأساليب السياسية المحدودة . وتبدأ نظرية الاختيار المنطقى بافتراض معقول يرى أن الأفراد يبحثون عن تعظيم رفاهيتهم، ومن ثم يقومون بعمل اختيارات منطقية تؤدي إلى تحقيق هذا الهدف. عن طريق الفوائد والمكافآت التى يمكن أن يحصلوا عليها . وحيث إن المنظمات التى لا تسعى إلى تحقيق ربح يختفى فيها الدافع للمنفعة ، تظهر تساؤلات تتعلق بطبيعة الحوافز التى تعمل هذه المؤسسات التعليمية فى ظلها ، مثل : لماذا يصر أولئك القادة على المخاطرة من أجل تغيير وتطوير الأشياء ؟ وما المكافأة التى قد تترتب على ذلك ؟ وكم منهم يسعون إلى ذلك ؟ وإلى أى مدى تتوافر لديهم الرغبة في إنجاز هذا العمل ؟ (١٧ :٤١) .

ويذهب التحليل الذى يركز على الاقتصاد السياسى المتوجه نحو السوق إلى أن منظمات الخدمات الحكومية التى لا تسعى إلى تحقيق ربح تساعد على إيجاد بناء فاسد من الدوافع لدى العاملين ؛ حيث إن البناء الخاص بالمكافآت فى مثل هذه المؤسسات لا يكون موجهًا نحو الأداء (١٨ : ٤٢) . ــ فعلى سبيل المثال ــ تعد كثيرًا من مؤسسات التعليم الجامعى من المؤسسات التى لا تحقق أرباحاً ، ومن ثم لا توجد بها مكافآت أو حوافز ، كما أن المرتبات تعتمد ــ بالدرجة الأولى ــ على الأقدمية بدلاً من الأداء ، ومن ثم فالعمداء وأعضاء هيئة التدريس قد يبحثون عن مصالحهم الشخصية وزيادة منافعهم الخاصة بشكل منطقى من خلال تعظيم استفادتهم المالية ، عن طريق أمور مثل : زيادة حجم الموازنة الخاصة بهم وتوسيع أنشطتهم داخل وخارج الكلية .

وبإيجاز ، يمكن القول بأن العوامل والأهداف الشخصية للعاملين فى المؤسسات التعليمية غالباً ما تأخذ أولوية على الأهداف الرسمية لتلك المؤسسات ، ومن ثم تظهر عوائد غير فعالة – بلغة الأهداف الرسمية – مثل مخرجات الطالب ، أو رضا العميل . وهكذا فالتناقض بين الأهداف الرسمية والشخصية الذى يتشكل من خلال البناء الخاص بالمكافآت فى المنظمات التى لا تسعى إلى تحقيق ربح يقدم الأساس للأساليب والمناورات السياسية البيروقراطية المتميزة والتى تصور تلك المنظمات وعلاقتها بالعملاء والرعاة .

ومن وجهة نظر خاصة بالإنتاجية هناك اتجاه يؤكد أن مجموعة المهام السياسية فى حركتها بواسطة البناء الحكومى للتعليم يكون لها عواقب سلبية بالنسبة لفعالية المؤسسات التعليمية ؛ حيث إن قادة هذه المؤسسات ــ شأنهم شأن الغالبية العظمى من الناس ــ يحسبون الفوائد والتكاليف المرتبطة بأنماط الأداء المختلفة فى ضوء البناء

الخاص بالمكافآت السائد ، ومن ثم يحاولون التغلب على ردود الأفعال والعواقب التى قد تترتب على أدائهم ويسعون إلى تعظيم استفادتهم حتى ولو كان ذلك على حساب إنتاجية المؤسسة . وبسبب أهمية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس وبصفة خاصة فى ضوء القوة الكامنة فى الاتحادات الخاصة بهم قد يميل العمداء إلى إعطاء مزيد من الأهمية لاهتماماتهم بالمقارنة باهتمامات أولياء الأمور الذين لا يمثلهم اتحاد معين (١٧ :٤٤).

د- العوامل المتعلقة بمهنة العمل الأكاديمى

يفترض بعض الباحثين الذين درسوا الإنتاجية الجامعية فى مؤسسات التعليم الجامعى أن مهنة العمل الأكاديمى تتضمن رؤية عامة حول كيفية تقويم المخرجات المختلفة للأكاديميين من تدريس وبحث وخدمة، وأن هذه المهنة تقف ضد أى برنامج خارجى للتقويم أو لتحديد الأولويات . وأن أعضاء هيئة التدريس على المستوى الفردى غالبًا ما تكون لهم رؤى متقاربة فيما يتعلق بإنتاجياتهم فى ضوء المعايير المهنية الأكاديمية.

ويؤكد (فريدسون Friedson ١٩٨٦) أن مراتب وسجلات أعضاء المهنة لا تتأثر بالحركات التى تعمل على إفساد الاستقلال المهنى ، ويذهب إلى أن الأعضاء التقليديين للمهن مثل الأكاديميين والممارسين والمديرين فى منظمات تطبيقية معينة لا يعترفون بطريقة روتينية بالقوى الضخمة للاقتصاد السياسى ولا يشاركون فى صناعة السياسة وتوزيع المصادر الوطنية أو فى التحديد السياسى لما تعنيه المشكلات والمتطلبات الجماهيرية. ولكن الذى يقوم بهذا الدور بدلاً منهم هم قادة الروابط المهنية وصفوة من الممارسين والأكاديميين من خلال ما يقدمونه من نصائح رسمية لأولئك الذين يمتلكون القوة والقرار السياسى ، ومن ثم التأثير فى وضع وتشكيل القواعد الإدارية التى ينفذ من خلالها التشريع (٢٦ :٢١٤).

ويرى علماء اجتماع المهن أن الجماهير تمنح الأكاديميين ــ من منطلق المهنة ــ سلطة للتدريس وللقيام بالأبحاث انطلاقًا من كونهم يمتلكون معرفة متخصصة فى مجال ما من مجالات المعرفة. كما تمنحهم أيضًا ــ كمهنيين ــ الاستقلالية وحرية التحكم فى العمليات الجوهرية فى مجال عملهم . ولكن عندما لا تخدم أنشطة المهنة حاجات الجماهير ، غالبًا ما يحاول المجتمع تقليص استقلالية هذه المهنة ،ومن ثم فالاعتمادية المالية لمؤسسات التعليم الجامعى تمثل تحديًا لاستقلالية أعضاء هيئة التدريس ؛ حيث

تظهر ضغوط العملاء من طلاب وأولياء أمور ومشرعين وغيرهم ، وفى مقابل ذلك يشكل أعضاء هيئة التدريس – مثل غيرهم من المهنيين – استراتيجيات لحماية أنفسهم من أى تدخل قد ينتقص من استقلاليتهم.

ولكى يتم فهم مدى استجابة أعضاء هيئة التدريس للرقابة والحسابية المتزايدة ، يكون من الضرورى فهم التنظيم الخاص بهم على أساس أنه تنظيم مهنى . فأعضاء هيئة التدريس ينظر إليهم على أساس أنهم مهنيون ينظمون أنفسهم ذاتياً ولديهم خبرة فى مجالات عديدة من المعرفة المتخصصة ويتحكمون فى إدارة العمل الخاص بهم ويرتبطون بمؤسسات تنظيمية تهتم بصفة أساسية بتقدم المعرفة فى مجالات معينة ، وتطوير ومراقبة مناهج البحث المستخدمة فى ذلك التنظيم (٢٦: ١٤٩) .

ولا يزال أعضاء هيئة التدريس بالجامعات كمهنيين مستقلين يتأثرون بعلاقاتهم بالإدارة واللوائح والحكومات. فالإدارة قد تقدم الحوافز ، أو تضع القيود عليهم لكى يتصرفوا بطرق تساعدهم على تحقيق أهداف الكلية ، كما أن اللوائح قد تتضمن جوانب تنظيمية واسعة أو ضيقة تؤثر عليهم فى أداء عملهم ، وأما الحكومات فغالباً ما تضغط من أجل تنفيذ مناهج محددة تعزز من اقتصادياتها ، أو تواجه احتياجات مواطنيها من التعليم .

والواقع أن أعضاء هيئة التدريس بالكليات قد استطاعوا تحقيق حماية معينة للسلطة الممنوحة لهم (١٣ :٢٣) ، من خلال تنظيم أنفسهم فى عدد من الروابط التنظيمية والمهنية ، بالإضافة إلى احتفاظهم بقوة صناعة القرار الأكاديمى الجوهرى فى معظم أمور الحرم الجامعى ، هذا إلى جانب تحكمهم فى المناهج ، وفى ترقية وتعيين أقرانهم فى الدرجات الأكاديمية المختلفة ، الأمر الذى لا يؤكد سيطرتهم على مكان العمل فحسب ولكنه يعمل أيضاً كآلية لإبعاد التدخل الخارجى من خلال التأكيد على مبدأ الحرية الأكاديمية ، التى تمثل آلية قوية تحمى الاستقلال المهنى ، وتجعل من التدخل فى أى جانب من جوانب العمل الأكاديمى انتهاكًا للحرية الأكاديمية .

ويمثل ظهور حركة الحسابية صراعًا جوهريًا بالنسبة للرقابة على العمل المهنى الأكاديمى ؛ فالمجتمع يمنح الأكاديميين فى مؤسسات التعليم الجامعى سلطة إنتاج وتحديد ونقل المعرفة ، ولكنه عندما بدأ يشعر فى العقد الأخير بأن احتياجاته لا تواجه ، ظهرت حركة لتقويم مخرجات تلك المؤسسات وإن كانت هذه الحركة لم تتحدَ الحرية الأكاديمية.

وغالباً ما تصر كل الخطط التى تتضمنها على ضرورة المشاركة النشطة من جانب أعضاء هيئة التدريس فى التخطيط والتنفيذ .

إن سلطة أعضاء هيئة التدريس لم تكن أبداً محل استقرار ، ولقد حاول (بولد ريدج Baldridge ١٩٧١) أن يفهم العملية العلمية التى يتم من خلالها تقليص هذه السلطة ، وتوصل فى هذا الشأن إلى أن المنظمات المهنية كلما كانت منعزلة اجتماعيًا بدرجة عالية ، كان الاستقلال المهنى بداخلها كبيرًا ، والعكس صحيح ، كما ذهب إلى أن الضغوط الخارجية التى تؤثر فى استقلالية الكليات والجامعات يمكن أن تتضمن مجموعة عوامل ، منها : (١٤: IV)

١.كلما كانت الرقابة الخارجية على المصادر كبيرة ، كان الاستقلال المهنى محدوداً.
٢.كلما كانت رقابة أعضاء هيئة التدريس على خصائص العميل (الطالب) محدودة ، كان الاستقلال المهنى محدوداً.
٣.كلما كانت المؤسسة التعليمية وبيئتها تميلان إلى التناغم والتفاهم ، ازداد الاستقلال المهنى لأعضاء هيئة التدريس ، والعكس صحيح .

ولكى يمكن التعامل مع التحكم الخارجى فى المصادر ، يجب أن تبحث الكليات والجامعات عن مصادر بديلة للتمويل ، وتحاول زيادة مواردها ، وتتحكم فى خصائص العميل أو الطالب من خلال تطوير البرامج وتغيير الرسالة والمستويات الأكاديمية ، كما يجب أن يكون لأعضاء هيئة التدريس آليات فى معالجة عدم التناغم بين الكلية والبيئة وهو ما يطلق عليه وضع الحماية المعيارى للحرية الأكاديمية ؛ حيث إن هذه الآليات تقى أعضاء هيئة التدريس من البيئة العدائية .

ويمكن فهم الاستقلالية وتنظيم العمل الأكاديمى من خلال فحص علاقة المهنيين ببيئتهم بدلاً من التركيز على الطبيعة الداخلية للمهنة نفسها أو على المعهد الأكاديمى . وتمثل القائمة التالية مجموعة من العوامل التاريخية التى أدت إلى تقليص استقلالية العمل الأكاديمى كمهنة وزيادة الحسابية والرقابة عليه : (١٤: ١٥)

- زيادة النقد الخارجى من قبل المراكز التربوية والمسئولين الحكوميين وأعضاء الروابط المهنية والمواطنين .
- الزيادة السريعة فى كلفة التعليم الجامعى .
- الزيادة الكبيرة فى معدل المشاركة .

- التغير فى سياسة التمويل من المنح إلى القروض الطلابيـــة وفـــى سياســـة التمويـــل الحكومية من التخصيص إلى فرض الرسوم.
- التغير فى البيئة الخاصة بمكافآت وترقية أعضاء هيئة التدريس التـــى تركـــز علـــى إنتاجية البحث أكثر من التدريس والخدمة في بعض الأحيان.

وبينما يتمتع أعضاء هيئة التدريس بدرجة عالية من الاستقلالية فى ظـــل مبـــادئ الحرية الأكاديمية والتنظيم الذاتى ، نجد أن السلطة المهنية لهم قد تمارس فى إطار الرقابـــة البيروقراطية على المستوى المؤسسى والخارجى. ويذهب (دوريا ١٩٨١ Duryea) إلـــى أن الكليات والحكومات دائماً ما كانت بينهما علاقة على امتداد التاريخ، وقـــد ازدادت فـــى القرن العشرين القوة المهنية لأعضاء هيئة التدريس كى تتمكن من مواجهة القوى المخالفـــة التى زادت من دور الحكومات فى شؤون التعليم العالى" وتعتمد هذه القوى على عنصريـــن أساسيين الأول : يتمثل فى الأسس الشرعية لوجود الكليات والجامعات ، أمـــا الآخـــر : فيتمثل فى الدعم المادى الذى يقدم إليها من المصادر الحكومية (٢٣ : ٣٣) .

ويتفق هذا الوضع مع الثورة العلميـــة الحديثـــة التـــى تمركـــزت فـــى الكليـــات والجامعات بالإضافة إلى المراكز البحثية . ومع زيادة أهمية إنتاج المعرفة مـــن الناحيـــة الاجتماعية وزيادة تكاليف إنتاجها ازداد تأثر الجامعات بـــالتمويل الحكومـــى والمشـــترك. وعندما تصبح المؤسسة أكثر جماهيرية وترتفع كلفتها تصبح إنتاجيتها محل اهتمـــام مـــن الناحية السياسية وموضع فحص وتدقيق وحسابية من الدولة.

ثالثًا : الحسابية وتقييم الإنتاجية الجامعية

لقد أصبح تأمين المصادر والتسهيلات المناسبة المطلوبة لتوفير التعليـــم للجميـــع شيئًا مهمًا بصرف النظر عن الخلفية الأسرية أو الموقع الجغرافى. وقد كانت المساواة بيـــن أبناء المجتمع فى مجال التعليم حتى نهاية الســـتينيات لا تفـــهم مـــن خـــلال مصطلحـــات المخرجات التعليمية، ولكن من خلال مصطلحات القبول أو المدخلات ، وقد بدأت قضيـــة المساواة فى الفرص التعليمية من هذه النقطة استناداً إلى قناعة واسعة بأن معظـــم الفقـــراء يذهبون إلى مؤسسات تعليمية دون المستوى من حيث أعضاء هيئة التدريس ، والمصـــادر والتسهيلات، مما يؤدى إلى اختلاف تحصيل الطـــلاب بصفـــة جوهريـــة طبقـــاً للطبقـــة الاجتماعية التى ينتمون إليها . وقد أدى ذلك إلى ظهور حوار واسع تضمّن إعادة تحليـــل

للبيانات وإعادة تعريف للفرص التعليمية ، بالإضافة إلى اتساع نطاق البحث المتعلق بفعالية المؤسسات التعليمية والممارسات التى تتم بها .

ومع نهاية السبعينيات من القرن العشرين ازداد الاهتمام الشعبى بما بدأت تنشره الصحف فى الولايات المتحدة الأمريكية حول تراجع مستوى تحصيل الطلاب فى هذه الدولة بالمقارنة بأقرانهم فى الدول الأخرى وخاصة فى مجالى الرياضيات والعلوم ، ومع بداية الثمانينيات من القرن نفسه ازداد الشعور فى أمريكا بوجود أزمة خاصة بعد ظهور تقرير (كولمان Coleman) فى عام ١٩٨١ بعنوان "المدارس العامة والخاصة" ، ومع ظهور سلسلة من ثلاثة أجزاء فى مجلة نيوزويك فى عام ١٩٨١ بعنوان : " لماذا تفشل المدارس العامة؟ " ومن هنا فقد تم تعريف العدالة فى مجال التعليم من قبل إدارة "ريجان" من خلال مصطلحات الكفاءة، أو الامتياز فيما يتعلق بمخرجات تحصيل الطالب (١٧ :٢٦)

وقد ربط تقرير " أمة فى خطر A Nation at Risk" فى عام ١٩٨٣ بين تحقيق الامتياز فى التعليم بالولايات المتحدة والتفوق الاقتصادى ، ومع ازدياد الإحساس بالأزمات الخاصة بإنتاجية الصناعة الأمريكية ومدى قدرتها على المنافسة مع المنتجين الأجانب استمرت حركة الإصلاح التى تسعى إلى إيجاد مؤسسات تعليمية تتسم بالامتياز، كما ظهرت قوى كثيرة تعزز الضغوط من أجل تحسين إنتاجية المؤسسات التعليمية ، منها القيود والاتجاهات الاقتصادية ، انطلاقاً من قناعة مؤداها أن إنفاق المزيد من الأموال ليس من الضرورى أن يؤدى إلى مخرجات أفضل من قبل المؤسسات التعليمية وأن الممارسات الفعالة فى المؤسسات التعليمية لا تتطلب إلا زيادة قليلة فى النفقات وقد لا تحتاج إلى هذه الزيادة، ومن ثم فقد ازداد الاهتمام بالحسابية وفعالية الكلفة Accountability & Cost- effectiveness (١٧: ٢٨) و أصبحتا من العناصر المهمة فى السياسات المعاصرة للإنتاجية فى المؤسسات الجامعية من خلال التركيز على :

أولاً : مخرجات تعليمية تتحقق بكفاءة من خلال نظام شامل وكفء للتعليم .

ثانيًا : انتشار فكرة حق كل مواطن فى تعليم فعال بصرف النظر عن الخصائص المتعلقة بالخلفية الاقتصادية أو الاجتماعية.

لقد اقترن التدقيق الحكومى المتزايد فى كثير من المجتمعات بمزيد من متطلبات الحسابية ، وقد استجابت مؤسسات التعليم الجامعى فى هذه المجتمعات لهذه الحسابية من خلال الموافقة أو التظاهر بالموافقة على متطلباتها انطلاقاً من قناعة مؤداها أن الجامعات

تعد منظمات مؤسساتية تسعى إلى تحقيق الشرعية فى إطار من الحسابية مما يحميها من أى تدخل فى العمليات الجوهرية والقيم الخاصة بها وبأعضاء هيئة التدريس فيها .

ويظهر المناخ الخاص بالحسابية من خلال القوى الخارجية للرقابة سواء الحكومية أم غير الحكومية ، وغالباً ما تكون من قِبَل الجهات الحكومية أو البيروقراطية عن طريق اللوائح الحاكمة أو المسئولين الإداريين ؛ حيث إن الجهات الحكومية تحاول أن تبين للجماهير أنها هى التى تمول مؤسسات التعليم الجامعى. وغالباً لا يستجيب أعضاء هيئة التدريس بسهولة للمتطلبات الخاصة بالحسابية ، ويستخدمون عدداً من الاستراتيجيات لمواجهة الرقابة الخارجية مثل : استخدام القوة المجمعة للمنظمات المهنية ومبادئ الحرية الأكاديمية والاستقلالية التى صاحبت ظهور العمل الأكاديمى لأعضاء هيئة التدريس كمهنة (٣٠ :٣٥) .

وتمثل الحسابية أحد العناصر المهمة التى تؤدى إلى حدوث تغير فى إنتاجية مؤسسات التعليم الجامعى فى الوقت الحاضر. ولقد كانت هناك ثلاثة عوامل ساهمت بالتبادل فى تشكيل الإطار العام لهذه الحركة في المجال الجامعي ، يمكن إجمالها على النحو التالى : (٣٠: ٣٨)

أولاً : تغير الدور المتوقع لمؤسسات التعليم الجامعى من إنتاج الخبرة و تقديمها إلى النخبة إلى إعداد نسبة كبيرة من الطلاب للوظائف ومواجهة الحياة ، الأمر الذى أدى إلى زيادة أعداد هذه المؤسسات ، وزيادة المخصصات المالية لها ، ومن ثم زيادة اهتمام الرأى العام بكيفية إنفاقها للأموال التى تخصص لها والمردود الذي يتحقق من وراء ذلك.

ثانيًا : تراجع التعزيز والدعم المقدم إلى كثير من مؤسسات التعليم الجامعى بسبب شكوك قطاع عريض من الجماهير تجاه مخرجات هذه المؤسسات ؛ ففى السابق كانت معظم المهن تحظى بدرجة كبيرة من الاحترام ، ولكن مع انتشار هذه المهن ودخول أعداد كبيرة فى معاهدها وتدنى المستوى ظهرت نحوها نظرة مملوءة بالشك من قبل الجماهير أدت إلى زيادة الطلب علىتقييم إنتاجية هذه المعاهد فى ضوء نفقاتها المالية .

ثالثًا : ظهور توقع عام بضرورة تقييم البرامج التى يتم تمويلها شعبيًا فى ضوء فعاليتها نتيجة لاتساع دور الحكومات وقيود الميزانية المناسبة .

وتمثل الحسابية اتجاه ذا صلة بحركة العودة إلى الأصول Back to Basics ، وهى كلمة تشير إلى عديد من الاتجاهات الحديثة فى التربية تتراوح ما بين الهندسة التعليمية

إلى سيطرة المجتمع وتحكمه فى مخرجات المؤسسات التعليمية ، والواقع أن الحسابية من الصعب وضع تعريف محدد لها ؛ لأنها تتعلق بنطاق واسع من الأفراد ؛ حيث إن الهدف العام الذى تسعى إلى تحقيقه يتمثل فى " تغيير التعليم والسيطرة عليه " (٣٢ :١٦).

وقد أُخِذ مفهوم الحسابية من مجال الإدارة ودخل مجال التربية بواسطة (ليون ليسنجر Leon Lessinger) فى عام ١٩٦٩ . وهو مفهوم يشير إلى من يلتزم بعقد لتنفيذ عمل معين. وتعرف الحسابية التعليمية فى ظل هذا المفهوم على أنها : "سياسة معلنة تتبناها جهة مثل وزارة التعليم تطلب من خلالها تقارير منتظمة عن المبالغ المنصرفة لتنفيذ نتائج معينة ، ويرتكز المفهوم على ثلاث قواعد أساسية تشمل : إنتاجية المؤسسة ومراجعة هذه الإنتاجية ثم تقرير الجمهور بخصوص المبالغ التى تم صرفها لكى تتحقق هذه الإنتاجية" (١٥ :٢٢٩) .

والواقع أن الأدب المتعلق بمصطلح الحسابية يشير إلى وجود عدد كبير من التعريفات لهذا المصطلح ، وهذه التعريفات تتدرج من التعريفات العريضة إلى التعريفات المحددة ، ففى بحث له بعنوان **إطار عمل مفاهيمى للحسابية** فى مجال التعليم يقدم (ليفن ١٩٧٤ Levin) مجموعة تعريفات للحسابية يمكن تناولها على النحو التالى : (٣٣: ٣٦٥ – ٣٦٦)

الحسابية – كما يعتقد "ليفن" – هى عبارة عن تقرير عن الأداء يتم من خلاله تقديم تقارير دورية عن التقدم الذى يحققه النظام التعليمى ، وقد تعتمد هذه التقارير على نتائج الأداء المتعلق بالتمويل أو أداء الطالب أو عضو هيئة التدريس ؛ حيث إن هناك افتراض متعلق بالسوق يرى أن الحسابية يمكن أن تتحقق من خلال تقديم المعلومات المتعلقة بالأداء للجمهور.

وكعملية فنية ، يرى "ليفن" أن الحسابية تقدم حلاً لمشكلة من خلال " تقديم البضائع بتكلفة معقولة " ، وهذا المدخل يركز على التقنين standardization والأداء واستبعاد الهيئة غير المنتجة سواء من المعلمين أم المديرين ، كما يقترح " تحليل لتكلفة الفائدة cost-benefit analysis " للخدمات التعليمية.

ويذهب "ليفن" إلى أن الحسابية تمثل أيضاً جزءًا من العملية السياسية ينظر من خلاله إلى المؤسسات التعليمية على أنها تمثل نتيجة لشىء يرغب أفراد المجتمع فى تحقيقه ، حيث توجد العديد من التحالفات التى تسعى للسيطرة على عمليات هذه المؤسسات ومخرجاتها ، وفى ضوء هذه الرؤية تكون السيطرة للجمهور الأكثر قوة .

ويؤكد "ليفن" أن المؤسسات التعليمية لكى تكون حسابية بصورة حقيقيـــة لابـــد وأن يكون هناك إجماع على إنتاجيتها التى يمكن تصنيفها فى مجموعتين : (٣٣: ٣٦٧ – ٣٦٨)

الأولـــى : الإنتاجية المباشرة Direct Productivity مثل الدرجات التى يتــم تحقيقــها على اختبارات التحصيل .

الأخــرى : الإنتاجيــة غــير المباشــرة Indirect Productivity والتـــى تتمثــل فـــى المكاسب الاجتماعية .

وتعرف جمعية الحسابية والمتابعة التعليمية بولاية مينوستا الأمريكية نظام الحســابية على أنه " إنتاج للمعلومات الجوهرية اللازمة لتقييم إنتاجية المؤسســـات التعليميـــة علـــى مستوى الأقاليم وعلى مستوى الدولة " (٣٨: ١٤) ، وفى ضوء هذا التعريــــف يقـــدم هـــذا النظام المعلومات على مستوى الأقاليم أو الدولة حول أحوال المؤسسات التعليمية ومســتوى إنتاجيتها بأسلوب مقبول ومفهوم بالنسبة لأولياء الأمور والطلاب والمواطنيـــن والمعلميـــن وصانعى السياسة.

ولكى يكون النظام التعليمى أكثر إنتاجية توصى الرابطة القومية لمكاتب التربيـــة على مستوى الولايات بأمريكا National Association of State Boards of Education بأن تتضمن نظم الحسابية المظاهر التالية : (٣٨ : ١٧)

- الاعتماد على رؤية واضحة لرسالة التعليم فى الدولة.
- الاعتماد على الإنتاجية بأشكالها المختلفة .
- استخدام مؤشرات متعددة.
- التركيز على أداء المؤسسة التعليمية فى التطوير والتوزيع المناسب للمصادر.
- تقديم تقارير للجماهير حول مستوى الطلاب فى المؤسسات التعليمية .
- الإسهام فى تحقيق العدالة التعليمية من خلال تحديد المستويات المتوقع تحقيقها مـــن قبل الطالب والمعلم والمؤسسة التعليمية .
- تشجيع تنظيم جمع البيانات بين مؤسسات التعليم .
- تكوين نظم ديناميكية تسمح بالتحديث الدورى.

ويمكن إجمال نظم الحسابية التعليمية التى تُرَاعى فى الوقت الحـــالى عنـــد تقييـــم مؤسسات التعليم الجامعى وإنتاجيتها على النحو التالى :

- الحسابية السياسية Political Accountability وتتم من خـــلال انتخـــاب الأعضـــاء التشريعيين وإدارات المؤسسات التعليمية.

- الحسابية القانونية Legal Accountability وتتم من خلال عدم التمييز وتوفير فرص متساوية أمام الجميع في مؤسسات التعليم.
- الحسابية البيروقراطية Bureaucratic Accountability وتتم من خلال مكاتب تعمل على الانضباط واتباع القواعد والتنظيمات.
- الحسابية المهنية Professional Accountability وتتم من خلال التزام أعضاء هيئة التدريس وباقى العاملين بالمؤسسات الجامعية بمستويات مهنية من الممارسة.
- الحسابية المتعلقة بالسوق Market Accountability وتتم من خلال مراعاة المؤسسات الجامعية لاحتياجات الآباء والطلاب والمجتمع.

ويضيف (ماكفرصن ١٩٩٦ Macpherson) أنه لكى تكون نظم الحسابية فعالة وتعمل على تعزيز إنتاجية المؤسسات الجامعية ، لابد أن تراعى النقاط التالية : (٣٤: ٩٦)

- تحديد الأهداف الأولية التى يعمل النظام على تحقيقها.
- بناء نماذج من الالتزامات المعقولة (لمن؟ وكيف ؟وعلى أى أساس ؟).
- تحديد طبيعة البيانات المطلوبة.
- تحديد كيفية التعامل مع البيانات المجمعة وتخزينها واستخدامها.

وقد طور (بيوراب وبريملي وجارفيلد ١٩٩٩, Brimley & Garfield Burrup) مجموعة من المبادئ والإجراءات تشكل أساسًا لنظام محاسبي فعال يمكن استخدامه فى تقييم الإنتاجية في مؤسسات التعليم الجامعي يشمل العناصر التالية : (٢٠ : ٣٠٢-٣٠٤)

١- **الدقة** Accuracy حيث إن العوائد التي تتحقق من وراء تطبيق نظام محاسبي لا يتسم بالدقة غالباً ما تكون محدودة ، فالدقة تكون مفيدة في تحديد الأخطاء وكشفها ؛ لأن الأخطاء حتى وإن كانت قليلة فقد لا تجعل فقط التقارير المالية غير فعالة وقليلة الفائدة ولكنها قد تدمر سمعة الإدارة والصورة الإيجابية التي تكون قد حققتها .

٢- **الحداثة والشمولية** Completeness and Currency فالسجلات الناقصة والقديمة للإجراءات والمراجعات الحسابية لا تقدم إلا القليل من المساعدة في متابعة الميزانية وتوضيح الإجراءات المالية والدفاع عن الموازنة المطلوبة في المستقبل .

٣- **البساطة** Simplicity فالإجراءات والممارسات الحسابية في المعاهد والكليات تسعى إلى تقديم بيانات للعمداء ومجالس الكليات والبيئة المحلية المحيطة، وهذه البيانات تكون ذات قيمة فقط عندما تكون مفهومة ، ومن ثم فالبساطة تعد شيئاً ضرورياً في الممارسات الحسابية . وتتمثل هذه البساطة في توضيح ما أنجزه المعهد

أو الكلية وتكلفة هذا الإنجاز ومصادر التمويل والشروط المالية التي يجب أن يتم الصرف في ظلها بأسلوب بسيط ومفهوم .

٤- الاتساق Uniformity فعندما تكون هناك مقارنة في التكاليف بين كليتين تكون هذه المقارنة غير مجدية ، وربما تكون مضللة إذا لم يكن هناك اتساق بين المفردات التي تتم المقارنة بينها في المؤسستين .كما أن الممارسات المالية والإجراءات المحاسبية يجب أن تكون هي نفسها في كلتا المؤسستين إذا كان لهذه المقارنة أن تكون ناجحة ومفيدة .

رابعًا : أساليب تقييم الإنتاجية الجامعية

يعتقد الكثيرون أن الإنتاجية في مؤسسات التعليم الجامعي يجب أن تكون أكثر حسابية ، كى تتمكن من تلبية حاجات هذه المؤسسات وحاجات المجتمع . ويؤكدون أنه بصرف النظر عما إذا كانت نظم التعليم الجامعى الحالية تقدم تعليماً جيداً أم تحاول إحداث نوع من التطور ، لابد وأن تتوافر مستويات أكاديمية واضحة وتفهم عام من قبل المجتمع لجهود الإصلاح التعليمى وأهدافه ، بما يؤدى إلى تضافر وتكامل الجهود لمواجهة التوقعات ، ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال عدة أساليب لتقييم الإنتاجية فى مؤسسات التعليم الجامعي ، تشمل :

- أسلوب تحديد المستويات.
- أسلوب الاختبارات .
- أسلوب التقويم .

ويمكن تناول هذه الأساليب بشىء من التفصيل على النحو التالي :

١ – المستويات كأسلوب لتقييم الإنتاجية الجامعية

لقد كُتِبَ الكثير عن تأثير حركات الإصلاح المبنية على المستويات فى مؤسسات التعليم الجامعي ، وكان تركيز العديد من الباحثين ينصبُ على مناخ الإصلاح ومخاطر التعليم العادى الذى لا يتسم بالتميز على نمو الأمم وتقدمها وقوتها (٤٣ : ٣) ومن هنا فقد طالب هؤلاء الباحثون بوضع مستويات واضحة للإنتاجية الجامعية وتركيز الإمكانات والجهود حول تحقيق هذه المستويات ، ويتطلب ذلك تحديد توقعات المجتمع ككل وكذا

توقعات المجتمعات المحلية وذلك لتطوير مقاييس لقياس التقدم ، واستراتيجيات لمساعدة الطلاب وأعضاء هيئة التدريس على مواجهة هذه المستويات.

وفى الوقت الذى تسعى فيه العديد من الدول لمواجهة التحديات القوية المتعلقة بضرورة وجود مستويات عالية من الإنتاجية الجامعية، لابد وأن تعطى هذه الدول أيضًا اهتمامًا مصاحبًا لبناء وتنفيذ مقاييس لقياس التقدم نحو تحقيق تلك المستويات. ويتطلب وضع هذه المقاييس وتنفيذها توافر البيانات الخاصة بالطلاب وأعضاء هيئة التدريس ومعاهد التعليم وأداء النظام ، ويمكن أن تتوافر مثل هذه البيانات من خلال إخضاع معاهد التعليم وأعضاء هيئة التدريس والطلاب لنظم الحسابية من خلال مستوى عام على المستوى الدولى أو الإقليمى أو الوطنى ، وإن كان السائد حتى الآن هو توافر عدد من المستويات المحلية التى يتم حساب الإنتاجية الجامعية فى ضوئها وعدم توافر مستويات عامة على المستوى الدولى (٤١: ٧) .

إن كلمة مستويات من الممكن أن تسبب بعض المشكلات فى فهمها ؛ فالقاموس يعرف المستوى على أساس أنه معيار يتم قياس كم وكيف شيء ما فى ضوئه . فالذهب ـــ على سبيل المثال ـــ يعد معيارًا علميًا وموضوعيًا لشيء قيم لا يخطئ الناس العاديون أبدًا بشأنه. ويمثل مستوى التعلم أو مستوى المؤسسة التعليمية بالنسبة للغالبية العظمى من الناس شيئًا مشابهًا لمستوى الذهب. حيث إنهم يفترضون أن أى شيء يمكن قياسه لابد وأن يقاس . وأيًا كانت المعدلات فيجب أن تكون معدلات علمية .

ولكن المستويات لا تكون فى جميع الأحوال علمية وثابتة أو دقيقة ؛ حيث إن كثير منها يتسم بالذاتية كما أن بعضها يكون جيدًا والبعض الآخر يكون غير ذلك ، وفى بعض الحالات يكون جدول المعدلات ـــ الذى يحدد مدى تحقق المستوى ـــ موضوعًا بنسب مرتفعة ، وفى بعض الحالات الأخرى يكون بنسب متدنية . وقد لا يتم تحليل المستويات علميًا لتحديد ما إذا كان لها صدق عام ، كما أنه لا يتم قياسها بواسطة شيء ما دقيق غير مثير للجدل مثل جهاز الترمومتر أو مقياس الضغط .

ويُعد تحديد المستويات فى معظم الأحوال عملية ذاتية ، ولأغراض التقويم يجب أن تتحول إلى مؤشرات أداء ؛ فأحيانًا تستخدم الاختبارات الرسمية فى تحديد المستويات ؛ حيث يتم تسجيل الإجابات سواء كانت صحيحة أم خاطئة فى ضوء استجابات محددة لها أوزان بالأرقام ، وفى أحيان أخرى يتم تصنيف الاستجابات في مستويات للأداء تشمل

(المبدئى والمتوسط والمتقدم) ، ثم يفحص الخبراء العمل الذى يؤديه الطلاب أو أعضاء هيئة التدريس ويصنفونه باستخدام هذه القواعد وهى عملية ذات مغزى كبير ولكنها فى الوقت نفسه تتضمن كثيراً من المشكلات (٤٠ : ٦١).

ويطبق مثل هذا التصنيف فى المركز الوطنى لتقييم الإنتاجية الجامعية فى الولايات المتحدة ، حيث تم تحديد مستويات للإنتاجية الجامعية فى عام ١٩٩٤ تحت مسميات (أساسى ومتوسط ومتقدم) ويستخدم العديد من النقاد فى المعاهد الأمريكية هذه المستويات للإشارة إلى أن هذه المعاهد تعمل بطريقة سليمة، أو على أنها ليست كذلك ، وتحتاج إلى دراسة وفحص دقيق (٤٠ : ٦٢). ويذهب (سيرجيوفانى Sergiovanni٢٠٠٠) فى هذا الصدد إلى أن المستويات تعتمد على أحكام توضع بواسطة الخبراء ، وقد لا تعكس الحقائق المؤكدة (٤٢: ٨٢) ، ومن ثم فكثير من الجماعات يعتقدون أن الخبراء يحددون مستويات عالية مما يؤدى إلى تحقيقها بدرجة منخفضة عما هو متوقع .

وتتلخص المسألة فى أن المستويات العلمية تتسم بالقصور عندما ينظر إليها على أنها "مستويات ذهبية" ، ومن ثم يظهر التساؤل : وهل من الحكمة أن نواصل استخدامها ؟ وتكون الإجابة بالطبع نعم ، ولكن يجب أن نتناول المعلومات التى تقدمها على أساس أنها معلومات تساعد على الفهم والتخطيط وليست كتعبير عن أحكام نهائية. ويمكن إصلاح النظام الحالى للمستويات من خلال تطوير مدخل جديد يراعى اهتمامات المجتمع وحاجة المؤسسة التعليمية إلى حماية وتنمية عالم الحياة الخاص بها، وذلك باستخدام شكل من أشكال المستويات سواء المقننة أم المتعددة.

أ- المستويات المقننة

إن بناء مجتمعات تعليمية متنوعة وفعالة تركز على الكفاءة يعد من الأفكار الجيدة ، ولكننا لا نستطيع أن نحقق ذلك فى ظل وجود مستويات مقننة تفرض على كل مؤسسات التعليم الجامعى توقعات ومخرجات واحدة من الممكن أن تعرض بناء المجتمع للخطر . ويمكن تجنب هذه المشكلة بالتحول إلى المستويات المتنوعة ؛ حيث إنها تساعد على بناء مجتمعات أكاديمية أكثر فعالية .

ويمكن للمستويات المتنوعة أن تلعب دوراً مهمًا فى بناء أنواع مختلفة من المدارس الأكاديمية التى نحتاج إليها . وعلى الرغم من ذلك فقد تعمل ـ بدلاً من تعزيز الحياة الأكاديمية ـ على وضع الخاصية التنظيمية للمؤسسة التعليمية فى خطر عن طريق

توفيق إنتاجيتها للاحتياجات والطموحات المحلية ، ومن ثم عرقلة الإنتاجية الجامعية الفعالة بمفهومها الشامل (٤٢ : ٧٠) . وقد لا يكون تغيير هذا الوضع أمرًا سهلاً ، ومن ثم فهذا الشيء قد يثير القلق الذى يؤدى بدوره إلى إفساد الأفكار الجيدة حول تحديد شكل الإنتاجية الجامعية والحد الأدنى لها الذى يجب أن يتم بصرف النظر عن التقاليد والقيم والاحتياجات والاهتمامات المحلية .

ويتمثل الدفاع عن المستويات المقننة للإنتاجية الجامعية فى أن الآباء وأعضاء هيئة التدريس والخبراء وأصحاب الأعمال والسياسيين والقادة يكونون ممثلين فى اللجان المحددة من قبل الدولة والمعنية بكتابة أو اتخاذ قرار بشأن المستويات. وتحدد الأهداف ــ بدرجة كبيرة ــ الوسائل ، وهذه العملية تتضمن قوة مركزية لها رقابة فعلية كاملة على الإنتاجية الجامعية .وهنا يكون السؤال: من يراقب من ؟ ومن يراقب ماذا ؟ وكيف سيصبح حال مهنة العمل الأكاديمى وكذلك عالم الحياة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس على المستوى الفردى ؟ .(٤٢: ٧٧)

ب- المستويات المتعددة

إن سيطرة عالم النظم على عالم الحياة الواقعية فى مجال المستويات كأسلوب من أساليب تقييم الإنتاجية الجامعية يكون له أثار سلبية على ثقافة وشخصية وأداء المعهد أو الكلية على المدى البعيد ؛ فالتفرد وحرية التصرف تكون مطلوبة وضرورية لازدهار شخصية وثقافة المعهد . ولكن هل الحل هو الابتعاد عن المستويات كأسلوب من أساليب تقييم الإنتاجية الجامعية وغيرها من تطبيقات عالم النظم ؟ بالطبع الإجابة لا ؛ لأن مؤسسات التعليم الجامعى تعمل بشكل جيد عندما يتم التعبير عن عالم النظم وعالم الحياة معًا ، ويكون التساؤل هل من الممكن إيجاد مثل هذا النظام ؟ وتكون الإجابة بنعم إذا توافرت الإرادة فى تبنى مدخل متعدد الطبقات فى بناء المستويات ومدخل مشترك للحسابية يتضمن مكونًا محليًا قويًا .ويتميز نظام المستويات المتعددة والحسابية المشتركة بالنسبة للإنتاجية فى مؤسسات التعليم الجامعى بما يلى : (٤٢ : ٨٩)

- مشاركة مجالس الكليات وأعضاء هيئة التدريس والآباء وحتى الطلاب فى وضع هذه المستويات .
- الاتساق مع المثالية الديموقراطية وتقديم الأساس للاختيار الصحيح.
- تزويد الطلاب والآباء ببدائل مختلفة للاختيار من بينها.

- اختلاف هذه المستويات مع تحرك الإنسان من بيئة إلــى أخــرى ؛ حيــث إن بيئــات الكليات والكليات نفسها فى هذه البيئات تختلف.

٢- التقويم كأسلوب لتقييم الإنتاجية الجامعية

أ- الاختبارات المقــننة

يرى البعض أن تنفيذ الحسابية فى مؤسسات التعليم الجامعي من الممكن أن يتـــم من خلال استخدام اختبارات مقننه لتقييم الإنتاجية الجامعية . ولكن هناك ثلاث مشـــكلات من الممكن أن تظهر ، وهى :

أولاً : هناك عوامل كثيرة من الممكن أن تؤثر فى نتائج هذه الاختبارات منـــها العوامـل الديموجرافية المتعلقة بالعمل الجامعى.

ثانيًا : قد لا يستطيع أعضاء هيئة التدريس التحرك إلا فى حـــدود النقــاط التــى تــرى مؤسسات الاختبار بأنها مهمة.

ثالثاً : تحتاج الحسابية إلى وقت وجهد وأساليب جديدة للتدريب على إجــراء الاختبــارات وتصحيحها وتسجيل النتائج وحفظها.

ويرى أنصار الاتجاه الإنساني أن الحسابية تُحوِل المؤسسات التعليمية من كونـــها أماكن للإبداع الإنساني التلقائى الذى يؤدى إلى النجاح والثقة بالنفس ، إلى أماكن رســـمية باردة لإجراءات قياسية لا تحقق إلا القليل من الإبداع، ويذهبون إلى أن حركة الحســـابية قد أدت إلى زيادة قوة وتأثير مؤسسات الاختبار فى البيئة التعليمية ، فلـــو أن المؤسســـات التعليمية فى منطقة معينة تريد أن تُقَيم إنتاجيتها فى ضوء المعـــايير القوميـــة أو المعـــايير المحلية يكون من الضرورى لها أن تعتمد على الاختبارات المقننة ، ومن هنا يمكن القـــول بأنها قد تشكل أمثلة للضغط البيئى على النظام التعليمي. (١٥: ٢٣٣)

إن الجدل حول الاختبارات يعد شيئًا معقدًا ،ومن ثم يشـــعر البعـــض بـــأن هـــذه الاختبارات يجب ألا تستخدم على الإطلاق فى تحديد المستوى فـــى العمــل الجــامعى ، ويرون أيضًا أن الاختبارات المقننة تعد عائقًا رئيساً فى تحقيق فرص متكافئة . ويوجـــه أنصار الاتجاه الإنسانى انتقادات للاختبارات كأدوات لتقييم الإنتاجية الجامعية فى ضـــوء اعتبارات مختلفة يمكن إجمالها على النحو التالى : (١٥ : ٢٣٥)

١- صعوبة قياس كفاءة الفرد من خـــلال الدرجــات التــى يحصــل عليــها علــى الاختبارات.

٢- الحاجة إلى مفهوم للإنتاجية الجامعية أوسع من مجرد ما يتم قياسه من خلال الاختبارات.

٣- تحيز الاختبارات إلى بعض الجماعات وتأثيرها على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.

٤- تؤدى الاختبارات إلى وجود حالة من القلق والتنافس تؤثر على الاستمتاع بالعمل

ولا تأتى الانتقادات الموجهة للاختبارات فقط من جانب المدافعين عن الاتجاه الإنساني فى التعليم ، فقد أقرت الرابطة القومية للتعليم في الولايات المتحدة National Educational Association (NEA) أن استخدام اختبارات الذكاء والتحصيل يؤدى إلى إحداث ضرر كبير فى المقارنة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب ، ومن الممكن أن يؤثر سلباً على فهم الأفراد لذاتهم وتصنيفهم فى مجموعات ، مما يسبب لهم حالة من عدم الارتياح ، وذلك من منطلق أن هناك أشياء كثيرة يجب أن تتم تتعلق بالبحث والتدريس والتعليم أكثر من مجرد التدريب على أداء الاختبار (٤١ : ١٠٦) .

ويبقى السؤال ، هل يجب أن نصر على تصنيف الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وتحديد الإنتاجية فى مؤسسات التعليم الجامعى باستخدام الاختبارات ؟

وللإجابة عن هذا السؤال يذهب البعض إلى ضرورة استخدام أسلوب التقويم بدلا من الاختبارات

ب- التقويم بدلاً من الاختبارات

يرى (سيرجيوفانى ٢٠٠٠) أن العديد من المشكلات التى ترتبط بالاختبارات كأسلوب من أساليب تقييم الإنتاجية الجامعية يمكن أن تحل باستخدام مدخل التقويم بدلاً من الاختبار ويعرف التقويم على أنه " الحصول على معلومات عن مهارات وإمكانات الطلاب و أعضاء هيئة التدريس بهدف تقديم تغذية راجعة ومفيدة لهم وللمجتمع المحلى" (٤٢: ١٠٨) . ويحصل التقويم على المعلومات بشكل طبيعى من خلال السياق الموقفى للأداء العادى للبحث والتدريس والخدمة أما الاختبار فيكون على النقيض حيث يتخذ شكلاً رسميًا ومصطنعاً وخارجاً عن السياق العادى . ومن ثم فأنماط التقويم فى مؤسسات التعليم الجامعى يجب أن تشكل جزءاً طبيعيًا من الإنتاجية الجامعية ، بحيث يكون من الصعب تمييزها أو فصلها عن البحث العلمى والتدريس وخدمة المجتمع ؛ فعندما يتم تقويم الأفراد فى مواقف تشبه ظروف العمل الحقيقية تكون هناك إمكانية لتقديم تنبوءات أفضل فيما يتعلق بالحد الأقصى للأداء الذى يمكن أن يقدموه .

وهناك العديد من أنماط التقويم الخاصة بالإنتاجية الجامعية ، ولكنها جميعًا تسعى إلى تحقيق أهداف واحدة تتمثل فى تزويد بيئة المؤسسات الجامعية بالبيانات وحماية أموالها والمساعدة على بناء ثقة الجماهير في تشغيلها . وقد تختلف أنماط التقويم التي تستخدم في المؤسسات الجامعية طبقاً للفترة الزمنية التي تتم ، فهناك – على سبيل المثال – التقويم القبلى الذي يتم قبل أن تتخذ أى إجراءات ، والتقويم التكوينى الذي يحدث أثناء أو على امتداد الفترة التى يتم فيها العمل والإنفاق ، وهناك التقويم البعدي الذى يتم بعد انتهاء الفترة التي تم فيها العمل والإنفاق . وكل هذه الأنماط تشكل أساسًا لمزيد من الإدارة الكفء لأمور المؤسسات الجامعية وفى الوقت نفسه حماية المؤسسة والعاملين بها من أي نقد قد يوجه إليهم حول إنفاق الأموال المخصصة .

وبينما تكون الأهداف المحددة للتقويم ثابتة تكون عملياته متباينة ، وتشمل هذه الأهداف : (٣١ : ١٧)

- تحسين الإنتاجية من خلال تحديد طرق لتعديل نظمها وبيئتها وأساليبها .
- تحسين الإنتاجية من خلال تقديم معلومات قد تؤدى إلى تعديل التكليفات أو النتائج.
- تحسين الإنتاجية من خلال مكافأة الأداء المتميز.
- المصادقة على اختيار أعضاء هيئة التدريس.
- تقديم أساس لاختيار عضو هيئة التدريس وتخطيط مهامه وتنميته المهنية.

وتختار المؤسسات التعليمية نمط التقويم الذى يتوافق مع أسلوبها فى الإدارة وقيمها ومفاهيمها فى التدريس والبحث العلمى وخدمة مجتمعاتها ، فعندما يكون الاتساق والتوحد فى الإنتاجية الجامعية شيئاً مرغوباً ، يتم تجنب النظام الذى يُعرف ويحدد النجاح فى الإنتاجية بطرق مختلفة ، ولكن عندما يكون هناك تقدير واهتمام بالابتكارية الفردية لا تستخدم قوائم معيارية أو درجات تحصيل .

وعند تقويم الوظائف العديدة التى تقوم بها الكلية فى مجالات التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع كثيرًا ما تستخدم مصادر تشمل الطلبة والزملاء والكلية ذاتها ، ويمكن تناول كل مصدر من هذه المصادر بشىء من التفصيل على النحو التالى :

ـ التقويم بواسطة الطالب Student Evaluation

يعد التقويم المنظم بواسطة الطالب ، من بين أهم مصادر معلومات تقويم الإنتاجية الجامعية وخاصة فى مجال التدريس . ويرى (جونسون ١٩٨٩ Johnson) أن

سبب الحاجة إلى التقويم بواسطة الطلاب يعود إلى حجم الفصل الدراسى والوقت المتاح للتقويم ونظام الكلية ، ونوع كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والممارسات التى تتم ومراحل الدراسة. (٣١: ١٩) وتتمثل العناصر التى تؤثر على هذا النوع من التقويم فيما يلى :

١. حجم الفصل الدراسى ؛ حيث إن الفصول الدراسية الصغيرة تقدم تقديرات غالبًا ما تكون أقل فى الثقة.
٢. المناقشة ؛ حيث إن التقويم عن طريق المناقشة غالباً ما ينتج عنه تقديرات مرتفعة.
٣. المتطلبات الأساسية لمقرر ما ؛ حيث إنها عادة ما تحظى بتقديرات أعلى.

ويمكن إجمال بعض المحاذير التى يجب أن توضع فى الاعتبار عند استخدام هذا الأسلوب في تقييم جانب أو أكثر من جوانب الإنتاجية الجامعية ، فيما يلى : (٤٢: ١٣٦)

١. تجنب استخدام مستوى واحد من الطلاب من أجل اتخاذ قرارات تتعلق بهيئة المنظمة ، فالتقديرات التصاعدية عبر المستويات المختلفة تكون هى الأفضل .
٢. تجنب استخدام الطلاب كمصدر وحيد للمعلومات واستخدام الملاحظة داخل الفصول الدراسية والتقويم الذاتى أيضاً.
٣. الالتزام بالخطوط الإرشادية عند استخدام التقويم لأغراض مختلفة.
٤. الحذر من استخدام التقويم بواسطة الطلاب عندما يؤدى إلى وجود غضب وصراع واتجاهات عدوانية نحو إدارة المعهد أو الكلية.

ـ التقويم بواسطة الزملاء Peer Evaluation

يستخدم التقويم بواسطة الزملاء لاتخاذ القرارات المتعلقة بإنتاجية الهيئة العاملة بالكليات أو المعاهد المختلفة ، ويعد الزملاء قضاة ملائمين لتقييم الكفاءة المهنية لأعضاء هيئة التدريس ؛ حيث إن خلفياتهم الأكاديمية تساعدهم على تقييم إنتاجية زملائهم فى المجالات المختلفة. وهناك عدة جونب للإنتاجية الجامعية يمكن لأعضاء هيئة التدريس القيام فيها بعملية التقويم ، تشمل : (٤٠: ١٤٠)

١. تحصيل الطلاب استناداً إلى الامتحانات والمشاريع والتقارير والأعمال المقدمة.
٢. تحديد مدى الاهتمام والاعتداد بالتدريس الجامعى والبحث العلمى وخدمة مجتمع.
٣. تحديد كم وكيف الكتب والأبحاث والمقالات المنشورة.
٤. الحكم على المشاريع المنفذة لصالح البيئة الداخلية أو الخارجية للمعهد أو الكلية.

ولقد خضع التقويم بواسطة الزملاء للمناقشة من حيث مدى صدقه وعدالته واتضح أنه من بين القائمين بالتقويم (الطلاب – الزملاء – أعضاء هيئة التدريس أنفسهم) يميل الزملاء أحياناً إلى تقديم تقديرات فيها مجاملة ، مما قد يفسد الجو الأكاديمى للمعهد أو الكلية ويملؤه بالشكوك والمخاوف.

ـ التقويم الذاتى Self evaluation

لقد صنف عديد من الباحثين أمثال : (ميلر ١٩٨٧، وسيلدن ١٩٨٤، وجونسون ١٩٨٩) التقويم الذاتى على أساس أنه يخدم غرضين رئيسين، هما :

ـ التقويم من أجل تحسين الأداء فى مجالات (البحث والتدريس والخدمة).
ـ والتقويم من أجل القرارات المتعلقة بهيئة المنظمة.

ويذهب (جونسون Johnson) إلى أن التقويم الذاتى يمكن استخدامه مبكرًا فى بداية المقرر للحصول على بيانات لتحسين أثر التدريس وفى نهاية المقرر لاستخدامه كأساس للمقارنة بين إدراكات المعلمين بعضهم البعض وإدراكات الآخرين مثل التلاميذ . ويؤكد أن هناك فروقًا بين كتابة التقرير الذاتى Self Reporting والتقويم الذاتى Self Evaluation ؛ حيث إن كتابة التقرير الذاتى يمثل عرضًا هادفًا لأعضاء هيئة التدريس بالكلية والأنشطة المقدمة خلال إطار زمنى محدد يصفون من خلاله مسئولياتهم وإنجازاتهم فى تقارير يمكن أن توضع فى ملفات من أجل المراجعة الإدارية والقرارات المتعلقة بالهيئة العاملة ، أما التقويم الذاتى على الجانب الآخر فيعنى تقديم حكم على إنتاجية شخص ما فى مجال ما (٣١: ٢٠) .

ويحذر (كارول ١٩٨١ Carrole) من استخدام التقويم الذاتى كمصدر وحيد للمعلومات خاصة وأن أشكال الأنشطة التى تتم فى العديد من الكليات غالباً ما تكون كثيرة ومتداخلة وغير واضحة. كما يؤكد أن التقارير الذاتية غالباً ما تشير إلى ما يقوم به الأساتذة من أشياء أكثر مما تشير إلى الطريقة التى يتم بها إنجاز تلك الأشياء (٢١: ١٨٥).

وحيث إن الإنتاجية فى مؤسسات التعليم الجامعى لا تقتصر على وظيفة واحدة فقط وإنما تمتد لتشمل وظائف متعددة ، منها : التدريس و البحث العلمى وخدمة المجتمع ، فسوف يركز البحث فى الجزء التالى على تحليل وتوضيح كيفية تقييم الإنتاجية وجودتها فى كل وظيفة من هذه الوظائف .

خامسًا: كيفية تقييم الإنتاجية وجودتها فى الوظائف الجامعية

١- تقييم الإنتاجية الجامعية وجودتها فى مجال التدريس

يرى بعض النقاد أن الأكاديميين يعدون أكثر إنتاجية فى مجال التدريس فى الوقت الحاضر مما كانوا عليه منذ عشر أو عشرين سنة مضت ؛ حيث إن أعداد الطلاب إلى أعضاء هيئة التدريس قد ارتفعت ، كما تم تخريج عدد كبير من المتخرجين بواسطة عدد قليل من أعضاء هيئة التدريس ، وإن كان البعض الآخر يعتقد أن العكس هو الذى حدث خاصة فى الكليات العملية ، وأن الجودة قد تأثرت بشكل مباشر بتراجع الإمكانات المتاحة ، ويؤكدون على إلى أنه حتى فى ظل الرؤية التى تؤكد أن إنتاجية التعليم يمكن تحسينها من خلال إصلاح المخرجات وتقليل التكاليف ، فمن الصعب تجنب القضية المتعلقة بما إذا كانت جودة التدريس تعد شيئاً مُرضياً أم لا. هل هى مُرضية بالنسبة للطلاب وأصحاب الأعمال ؟ وهل التعليم الذى يتم يتناسب مع الغرض منه ؟ وهل يتضمن هذا التعليم إحداث تحولات فى فهم الطلاب ؟ (٣٩: ٤٣) .

لقد كان الناس ينتقدون مستويات التدريس ومخرجات التعليم الجامعى على امتداد سنوات عديدة ، كما أن الطلاب والمتخرجين يشتكون بشكل منتظم من عدة أمور ، تشمل : (٤٣:٣٩)

- النوعية المتدنية لعمليات القياس التى لا يقيس فهم الطلاب.
- الفشل فى تشجيع التعلم النشط المستقل والاكتفاء بالتعلم الذي يعتمد على المعلم .
- الأهداف غير المحددة بوضوح.
- التلقين الذى يعتمد على المحاضرة ويبتعد عن المناقشة مع الطلاب.

ويوضح المسح الذى أجراه (ويليامز ولودر ١٩٩٣ Williams and Loader) على العمداء وهيئة التدريس والطلاب فى التعليم الجامعى فى المملكة المتحدة خمسة أنواع من القصور تشمل : نقص تحمس المحاضرين للموضوعات التى يدرسونها ، وعدم ملاءمة مهارات العرض ، وعدم وجود مشاركة طلابية فعالة ، والفشل فى تقديم تغذية راجعة تفصيلية وسريعة للطلاب ، والفشل فى وضع المعرفة بمبادئ التعلم موضع التطبيق. وقد كانت الجامعات ولازالت يوجه إليها النقد لقلة تشجيعها للحوارات الجماعية حول ممارسة التدريس الجيد والتعرف على مهاراته ، وتعزيز الإبداع فيه (٤٥:٥٢) .

وفى ظل هذا الوضع يظهر السؤال : هل المقدمة الخاصة بالإجراءات الشكلية لتحسين وتأكيد جودة التدريس فى التعليم الجامعى قد أوضحت المشكلات الحيوية التى يرى الطلاب وغيرهم أنها ترتبط بجودة التدريس ؟ من المحتمل أن تكون الإجابة (لا) ، فالشكاوى المتكررة للطلاب وأصحاب الأعمال والمتخرجين تشير إلى ضعف مهارات الاتصال بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والمجتمعات المختلفة ، ومن ثم ضعف مهارات العمل الفريقى ، وإذا كانت هذه المهارات تمثل خصائص مرغوبة فى عمليات التخرج ، فهذا معناه أن مؤسسات التعليم الجامعي تكون مطالبة ببذل مزيد من الجهد من أجل تطويرها وتنميتها. وقد توصل (هارفى Harvy ١٩٩٣) إلى أن أصحاب الأعمال فى إنجلترا يضعون مهارات الاتصال الكتابية والشفوية وإدارة الوقت والقدرة على تبسيط القضايا الجوهرية فى مستوى متقدم من حيث الأهمية فى عمليات التخرج ، ولا يُظهرون قدراً كافياً من الرضا بالنسبة لمستوى المتخرجين فى هذه المهارات . ويذهب إلى أن ثلث المتخرجين من الجامعات فى كل عام يكونون غير راضين عن المقررات التى تلقوها وما أحدثته من تنمية فى قدراتهم على العمل الفريقى (٢٩: ١٧) .

ويظهر النقد الشديد لجودة التدريس الجامعى من خلال الدراسات البحثية التى أجريت حول ما يطلق عليه " ماذا وكيف يتعلم الطالب". والتى توضح أن التدريس السيئ هو ذلك التدريس الذى يستعرض عملية لا نهاية لها من الرموز والكلمات والقواعد عديمة المعنى ويفشل فى تحريك الخيال،ومن ثم يقود إلى ما يمكن أن يطلق عليه " تعلم " الموضوعات المزيفة " (٣٩: ٤٤) وإذا كان الدليل من خلال البحث فى تعلم الطلاب يشير إلى سيادة هذا النمط من التدريس ، فهذا معناه أن العديد من هؤلاء الطلاب سوف يواصلون خبرتهم بالتدريس الجامعى الذى يشجع الطرق السطحية للتعلم التى تؤدى بدورها إلى فهم ضعيف للمفاهيم الجوهرية ، ونقص فى إدراك مكونات التعلم فى أحد المجالات المهنية أو التنظيمية وكذلك النمو الضعيف للمهارات التحويلية.

وتظهر الصورة الكئيبة من خلال الدراسات العديدة التي تتناول جودة فهم الطلاب للتنظيمات الأكاديمية والموضوعات المهنية ؛ حيث يتضح أن العديد منهم غالباً ما يُغيِّرون فهمهم بالطريقة التى ترضى المحاضرين. ومن ثم لا يتمكن التعليم الجامعى من مساعدة طلابه على تغيير فهمهم – على سبيل المثال – لطبيعة العالم المادى ، أو فهم واستيعاب طبيعة العملية العلمية ، ويصبح من الواضح أن : (٣٩: ٤٧)

- عديدًا من الطلاب يتم إعدادهم فى مهارات روتينية معقدة فى العلوم والرياضيات والإنسانيات بما فى ذلك أسلوب حل المشكلات.
- عديدًا منهم يُحصيلون كميات كبيرة من المعرفة التفصيلية بما فى ذلك المعرفة الاصطلاحية فى موضوع معين.
- عديدًا منهم لديهم القدرة على إعادة إنتاج كميات كبيرة من المعلومات عند الطلب.
- عديدًا منهم لديهم القدرة على اجتياز الامتحانات.
- لكن العديد منهم ليست لديهم القدرة على إظهار أنهم يفهمون ما تعلموه ، وعندما يُسألون مجرد أسئلة بسيطة تختبر فهمهم للمحتوى ، يتضح أن لديهم سوء فهم لعديد من المفاهيم المهمة ؛ فأفكارهم بالنسبة لكيفية عمل الخبراء فى تطوير المجالات المرتبطة بهم غالباً ما تكون مشوشة، كما أن تطبيقهم للمعرفة الموجودة لديهم على مشكلات جديدة غالباً ما يكون ضعيفًا ، هذا بالإضافة إلى ضعف مهارات العمل الفريقى لديهم فى حل المشكلات.

وبإيجاز يتضح مما سبق أن الطلاب – على الأقل لفترة قصيرة – يحتفظون بكميات كبيرة من المعلومات ، كما يتضح أن العديد منهم ينسون الكثير من هذه المعلومات ولا يظهرون القدرة على الاستخدام الجيد لما يتذكروه ، بالإضافة إلى أن العديد منهم لا يستطيعون تحديد الأشياء التى لا يعرفونها ، لأنهم لم يطوروا إدراكاتهم النقدية.

والواقع أن البحث فى تعلم الطلاب يساعد على توضيح كيف أن المشكلات المرتبطة بالجودة فى التدريس الجامعى ـ مثل التغذية الراجعة غير الكافية فيما يتعلق بالتقدم الذى يتم ـ تؤدى إلى مخرجات غير مرضية. كما يساعد على فهم الأهمية الحيوية لتطوير بناء المقررات الدراسية وطرق التدريس وعمليات القياس. و يتم تحديد مصادر المخرجات الضعيفة فى كل مجالات الدراسة من خلال ما يطلق عليه "مدخل الطالب فى التعلم" ؛ حيث يتفاعل استعداد الطالب للفهم مع عملية الدراسة التى يمر بها ، ثم ينعكس فى جودة الفهم التى يتم التوصل إليها ، فالمداخل المتعمقة Deep Approaches فى تعلم الطالب تولد جودة عالية ومخرجات معقدة ذات بناء جيد وتؤدى إلى وجود إحساس بالمتعة فى التعلم والالتزام بالموضوع ، وتكون ذات علاقة بالتقارير الذاتية الخاصة بتطوير المهارات العامة والمستويات العالية ، أما المداخل السطحية Surface Approaches فى تعلم الطالب فتؤدى – فى أفضل الأحوال – إلى الاحتفاظ

بالتفاصيل البعيدة عن الموضوع لفترة قصيرة، وتكون مرتبطة بالمستويات المنخفضة للأداء الأكاديمى والنمو المحدود للمهارات العامة (٣٩: ٤٨) .

وترتبط مداخل التعلم بشكل كبير بإدراكات الطلاب لإطار التعلم ، ويتم تشجيع **المداخل المتعمقة** من خلال طرق التدريس وطرق التقويم التى تتبنى التزامًا نشيطًا وطويل المدى بمهام التعلم وكذلك التغذية الراجعة الجيدة ، والأهداف المحددة بوضوح. أما **المداخل السطحية** فيتم تشجيعها من خلال طرق التقويم التى تركز على تطبيق معرفة إجرائية تافهة وسطحية ، وطرق قياس تؤدى إلى ظهور اضطراب وصراع فيما يتعلق بالمكافآت ، وعدد كبير من الموضوعات فى المنهج ، وتغذية راجعة ضعيفة فيما يتعلق بالتقدم الذى يحدث ، ويتضح من ذلك أمرين أساسيين : (٣٩: ٤٨-٥٠)

الأول : أن هناك علاقة قوية بين الإدراكات الخاصة بالتدريس الفعال ومداخل التعلم ومخرجاته ، وأن تحسين التدريس يؤدى إلى تحسين الاثنين.

الثانى: أن هناك تباينًا جوهريًا فى الفعالية على امتداد المقررات الأكاديمية ، لأنه حتى فى ظل النتائج المتفائلة لتقويم الجودة تكون هناك بعض المقررات غير مرضية بالنسبة لبعض الطلاب ، وهذه المقررات هى التى تكون فيها جودة التعليم متدنية، ومن ثم الإنتاجية منخفضة ، وعلى ذلك فالقادة الأكاديميون فى الوقت الحاضر يحتاجون إلى التمعن فى الأسئلة التالية :

١. ما خصائص البيئة الأكاديمية التى تشجع التدريس الجيد ؟
٢. ما خصائص وأنماط القيادة التى يجب أن ترتبط بالتدريس الأفضل ؟
٣. كيف يمكن تحقيق توازن بين مكافآت البحث والتدريس والخدمة ؟

ويُعد التركيز على جودة التدريس من الأمور المتكررة فى الدراسات المرتبطة بتقويم العمل فى مؤسسات التعليم الجامعى ، كما تعد الإنتاجية فى مجال التدريس الإنتاجية الأكثر استخداماً فى الحكم الإجمالى على أداء الكلية ، وقد تكون المؤشرات التى تستخدم فى تحديد إنتاجية التدريس الجامعى وجودته ذات طبيعة كمية أو نوعية ، وعلى الرغم من ذلك يرى (بورك Burke١٩٩٣) أن هناك إمكانية لتحديد هذه المؤشرات واستخدامها بنجاح ، ويؤكد أننا نكون على خطأ عندما نزعم أن النوعية أو الجودة تعد شيئًا محيرًا ويصعب تقييمها ، ويذهب إلى أن الأكاديميين يؤكدون على أن التدريس يمثل جانبًا مهمًا

من حياتهم المهنية ، ولكنهم فى الوقت نفسه يعجزون عن تقديم تعريف واضح للتدريس الجيد والمعرفة والمهارات التى يجب أن يمتلكها الخريجون (١٩: ١١)

ولكى يتم تقييم الإنتاجية فى مجال التدريس الجامعى فإنه يكون من الضرورى مناقشة الأنشطة التى يتضمنها ، فإذا كان التدريس يمثل تأمين فرصة للطلاب للتعلم ، فهو أيضًا عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم ، كما أنه أيضًا عملية نابعة من نشاط مقصود ومخطط له ، كما أن أهدافه تكون كثيرة وعريضة ومن الممكن أن تكون طويلة أو قصيرة المدى أو كلاهما معًا . وحيث إن أهداف مؤسسات التعليم الجامعى تشمل تحفيز النمو الفردى وتعزيز اكتساب معرفة جديدة والسيطرة على المهارات وتعزيز القدرة على حل المشكلات ، يكون من الضرورى أن يشارك المعلمون فى عديد من الأنشطة التى تقدم للطلاب فرصًا للتعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف .

والواقع أن التدريس الجامعى لا يشمل فقط التعليم التقليدى والأنشطة التى تتم داخل الفصول الدراسية ، ولكنه يتضمن أيضًا التعليم المبنى على البعد والتكنولوجيا وأشكالاً أخرى عديدة للتعلم . ويمكن النظر إلى الطرق المتعددة للتدريس على أنها جزء من سلسلة متعددة الحلقات توجد المحاضرة على أحد طرفيها حيث تكون الرقابة على الطلاب ومشاركتهم فى أقل مستوياتها بسبب طبيعة الوسط الذى تتم فيه ، وعلى الطرف الآخر توجد الدراسة الخاصة أو التعلم الذاتى والذى تكون فيه الرقابة على المحاضر ومساهمته فى أقل معدلاتها وبين النهايتين توجد أنشطة مثل مجموعات التدريس الصغيرة وأنشطة المعامل والإشراف على مشاريع الطلاب وبحوثهم الفردية .

وتخصص المعاهد والكليات الجامعية بعض الوقت والجهد لعدد كبير من الأنشطة والمسئوليات التى تتعلق بالتدريس إلى جانب الوقت الذى يقضيه أعضاء هيئة التدريس داخل قاعات الدراسة ومنها تطوير المقررات الجديدة وتجهيز المعامل والقاعات الدراسية وتطوير الامتحانات ، ويترتب على هذا المدى الواسع لأهداف التدريس الجامعى والأنشطة المختلفة التى ترتبط به ظهور السؤال : ما المؤشرات التى تكون ملائمة للتعبير عن الإنتاجية الجامعية وجودتها فى مجال التدريس الجامعي ؟

وبسبب التعقيد الذى يحيط بالإنتاجية الجامعية فى مجال التدريس غالبًا ما تستخدم وسائل التقويم الحالية معايير فرعية مثل : مقاييس حجم العمل ، ففى ولاية نيويورك فى الولايات المتحدة يتم استخدام هذه المقاييس وتشمل عدد ساعات التعليم الأسبوعية وعدد

الساعات التي يقضيها أعضاء هيئة التدريس بالكلية Faculty contact Hours ومجموع الوحدات المخصصة لكل مقرر يتم تعلمه وحجم الفصل الدراسى ، ولقد أصدرت الجمعية الأمريكية لأساتذة الجامعات The American Association of University (A A U P) Professors بياناً حول الإنتاجية فى الكليات الجامعية نص على أن الإنتاج غالبًا ما يوصف بساعات الاتصال الرسمية فى كل أسبوع سواء بالكلية أم بالزملاء من أعضاء هيئة التدريس (٢٢: ٣٣) .

ويمكن تحديد مجموعة من المؤشرات التى يتم استخدامها فى تقييم الإنتاجية فى مجال التدريس الجامعى فى الوقت الحاضر ، تشمل : (٤٣: ٤٨)

١. آراء الزملاء والطلاب حول أداء عضو هيئة التدريس فى مجال التدريس .
٢. عمق التدريس ، أى مستوى المقررات التى تُدرس.
٣. كم التدريس ، أى عدد المقررات التى تدرس .
٤. محتوى المقررات (عرض الأهداف والمضامين التى تتصف بها المقررات).
٥. التدريس الإضافى فى البرامج أو نظم التعليم الأخرى.
٦. الإشراف على الأنشطة الطلابية وتشجيع الطلاب على المشاركة فيها.
٧. المساهمة فى تطوير المقررات الجديدة إلى جانب مراجعة المقررات الموجودة أو الاكتفاء بأحد الأمرين.
٨. إعداد الوسائط التعليمية مثل الكتب والتمارين المقننة والمشاريع الفصلية وشرائط الفيديو والأفلام والشرائح والشفافيات ووحدات القياس التعليمية الفردية
٩. إعداد المناهج والتقنيات التعليمية التجريبية.
١٠. حضور ورش العمل والحلقات الدراسية الحرة والبرامج الأخرى المتصلة بالتدريس.
١١. التأثير على الطلاب (من خلال التقويم وقياس الأداء القبلى والبعدى وإجراء امتحانات القبول وتعيين البعض فى عمل ومنح شهادات التفوق والتخرج).
١٢. عضوية لجان منح درجة التخرج عندما يكون ذلك متاحاً.
١٣. الإشراف على الرسائل الجامعية عندما يكون ذلك متاحاً.

٢- تقييم الإنتاجية الجامعية وجودتها فى مجال البحث

هناك العديد من الأسئلة التى تتعلق بالإنتاجية الجامعية وجودتها فى مجال البحث ، وقد يكون من المفيد تناول الآراء المختلفة حول هذا الموضوع من خلال رؤية واسعة ؛ فمنذ عدة سنوات مضت نادى (إرنست بوير ١٩٩٠ Ernest Boyer) من أجل

إعادة فهم العمل الأكاديمى وإدراك مدى تنوعه وإقناع المعاهد وهيئــات التدريــس علــى المستوى الفردى بتبنى عدد متنوع من المنح الدراسية يشمل: (١٨ :١٧)

- منح الاكتشاف : The Scholarships of Discovery
  وتركز على البحوث الأساسية وتطوير المعرفة.
- منح التكامل : The Scholarships of Integration
  وتركز على ربط الأفكار والتراكيب على امتداد النظام.
- منح التطبيق : The Scholarships of Application
  وتركز على جمع المعرفة من خلال التفاعل بين مشاكل العالم العقلى والعالم الواقعى للمؤسسة التعليمية .
- منح التدريس : The Scholarships of Teaching
  وتركز على نقل المعرفة من خلال سد الفجوة بين فهم الباحث وتعلم الطالب.

وتتضمن الأشكال المختلفة للمنح أنشــطة ونواتــج معينــة تشــكل المخرجــات الأكاديمية ولا شك أن بعض هذه المخرجات يكون من الصعب وأحيانــاً مــن المســتحيل إحصاؤها إحصاءً كمياً ، فمن الذى يستطيع أن يحدد بالأرقام – علــى ســبيل المثــال – المناخ العقلى الذى يحيط بمعمل بحثى معين يتسم بالتنظيم والإبداع والروح التى يمكــن أن ينشرها المتخرجون منه ؟ إنها العملية وليست المخرجات وخاصة الانفعالات هــى التــى تعطى معنى للجهد المبذول.

وهناك إجماع عريض على أن الإنتاجية البحثية فى مؤسسات التعليــم الجــامعى تشمل أنشطة مثل : الاستشــارات والتوجيــه والمراجعــة والاجتماعــات والاختراعــات والمقالات والأبحاث والكتب والمحاضرات. وقد يكون من الأشياء غير العملية فحص قيمــة كل هذه الأشياء ، ولكن من الممكن إعطاء فكرة عامة عن الإنتاجية البحثيــة مــن خــلال فحص كمية من المواد وعدد من الأنشطة التى تؤدى فى أحد الأقسام العلمية أو بواســطة بعض أعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال التقديرات التى يعطيها الزملاء لنوعيــة هــذه الأنشطة البحثية .

وهناك فى الواقع أدبيات كثيرة حول الإنتاجية البحثية تتضمن الاكتشاف والتكــامل والتطبيق ، ويمكن من خلالها استنتاج ثلاث نتائج على النحو التالى: (١٨: ١٩)

١. كان هناك نمو أسّي Exponential Growth فى مخرجات البحث فى الأعوام الماضية
٢. على الرغم من هذه الحقيقة ، لا يبدو أن معدل هذه المخرجات كان عالياً جداً.

٣. هذه المخرجات تتسم بالتغير والتنوع على امتداد المعاهد والأفراد الأكاديميين.

والواقع أن البحث العلمى يحظى بأهمية أساسية فى التقويم الإجمالى لإنتاجية الكليات الجامعية ، ولا ينحصر فقط فى التركيز على منح درجات الماجستير والدكتوراه ؛ فهناك اهتمام كبير غالباً ما يعطى للكتب والمقالات والأبحاث المنشورة وأوراق العمل التى تقدم فى الاجتماعات والمؤتمرات المتخصصة والجوائز التى يتم الحصول عليها فى المجال أو التخصص . ويتناول (عبد الله بو بطانة ١٩٨١) الإنتاجية الجامعية فى مجال البحث فى مؤسسات التعليم الجامعى العربية مقارنة بغيرها فيؤكد أن أنشطة البحث العلمى فى هذه الجامعات لا تمثل سوى ٥ % من أعباء أعضاء هيئة التدريس فى الوقت الذى تصل فيه إلى ٣٣ % فى جامعات العالم المتقدمة (٨ : ٣٨-٣٩) ويذهب (سيف الإسلام ١٩٩٠) إلى أن ذلك يعود إلى عدة أسباب تتعلق بصفة أساسية بعضو هيئة التدريس ؛ حيث إنه قد يوجه جهده للتدريس دون البحث أو ينخرط فى أعمال إدارية قد تؤثر على إنتاجيته إلى جانب القصور فى برامج الإعداد والتدريب (٥ :٤٣-٤٤) .

ويؤكد (ستروب Stroup١٩٨٣) أن الأبحاث العلمية المنشورة لا تزال تمثل العامل المؤثر فى تقييم الإنتاجية الجامعية فى مجال البحث العلمى ، ويحدد مجموعة من المؤشرات التي تستخدم فى تقييم الإنتاجية فى مجال البحث فى الوقت الحاضر ، تشمل : (٤٣: ٥٢)

١. الإصدارات المتمثلة فى شكل أوراق بحثية أو كتب دراسية أو رسائل علمية أو أى أشكال أخرى من الإصدارات العلمية الخاصة بأعضاء هيئة التدريس فى الكلية .
٢. إنتاج أو عرض أو أداء عمل إبداعى.
٣. المحاضرات التى تقدم فى المؤسسات التعليمية الأخرى أو الأحاديث التى تجرى أثناء اللقاءات المختلفة.
٤. البرامج التعليمية المكثفة وورش العمل والمقررات القصيرة وحلقات المناقشة والبرامج الأخرى التى يتم حضورها وتكون ذات علاقة بجوانب معينة فى التنظيم.
٥. الأبحاث العلمية والأنشطة الابتكارية والجوائز التى يتم الحصول عليها .
٦. المشاركة فى التطوير المقترح.
٧. النشاط البحثى مع طلاب البكالوريوس والدراسات العليا.
٨. الاهتمام بالقضايا الإقليمية والمحلية والعالمية.

٩. الأبحاث الحالية والأنشطة العلمية بالإضافة إلى مشاريع التطوير التى تم تجربتها من قبل أو الاكتفاء بأحد الأمرين.

ويمثل التأكيد على الكيف مقابل الكم فى العمل العلمى أيضاً قضية ثار حولها كثير من الجدل فى تقويم البحث العلمى . فبينما يرى بعض الباحثين ضرورة التركيز على عدد الإصدارات عند تقييم البحث العلمى يرى البعض الآخر ضرورة التركيز على جودة وعدد الإصدارات فى الوقت نفسه .

٣- تقييم الإنتاجية الجامعية وجودتها فى مجال خدمة المجتمع

يرى (فيرويزر ١٩٩٦ Fairweather) أن قيمة الخدمة العامة تزداد فى العمل الجامعى عندما تواجه الجامعات مزيدًا من الأصوات التى تنادى بتطبيق الحسابية فيما يتعلق بتطوير قوة العمل والمجتمع. وقد انتشرت الحركة المرتبطة بالخدمة كوظيفة من وظائف الجامعة على أساس أنها جهد يبذل لتحقيق التطوير الاجتماعي. ومن القضايا الأساسية المرتبطة بالتعرف على الخدمة قضية تحديد الأشياء التى تشكل الأنشطة الخدمية. وعند تفسير السبب فى تردد بعض مؤسسات التعليم الجامعى فى التعامل مع الخدمة على أساس أنها عمل أكاديمى يؤكد "فيرويزر" أن المدى الخاص بالأنشطة لا يكون واضحاً ؛ حيث إن الأنشطة غالباً ما تشمل تنفيذ المسئوليات المتعددة للجامعة بالإضافة إلى الإسهام فى الأنشطة الاجتماعية (٢٤: ١٩).

وتقسم (باتريشيا هـ كروسون ١٩٨٦) الخدمات التي يمكن أن تقدمها مؤسسات التعليم الجامعي إلى خدمات تعليمية وخدمات غير تعليمية وذلك على النحو التالي : (٢ :٦٢-٦٦)

الخدمات التعليمية : وتضم الخبرات التعليمية المنظمة والتي يتم إعدادها بهدف نقل المعرفة وتنمية المهارات وغرس الأفكار ، وتشمل :

- برامج تنمية الثقافة العامة .
- برامج التنمية الأسرية .
- برامج تنمية الأنشطة الترفيهية وشغل وقت الفراغ .
- برامج تنمية صحة الأفراد .
- برامج تنمية وإثراء التراث الحضاري .

- برامج الخدمات المهنية .
- برامج تنمية المواقف والمهارات التي يحتاج إليها الأفراد في مستقبلهم الوظيفي .
- **الخدمات غير التعليمية** : وتشتمل على أنشطة التنسيق والاستشارات والأبحاث التي من شأنها أن تعزز الخدمات التعليمية وبرامج التدريب وحل مشكلات الأفراد والجماعات ومختلف هيئات المجتمع المحلي ، وتضم :
  - خدمات التنسيق بين الأفراد والوكالات .
  - الخدمات المقدمة للأفراد .
  - الخدمات المقدمة للجماعات .
  - الخدمات المقدمة للهيئات أو الوكالات .
  - خدمات المرافق .

ولقد ركزت كثير من المناقشات على جهود أعضاء هيئة التدريس فى تنفيذ الخدمات وتقويمها ، ووجد بعض الباحثين أن تنفيذ الخدمة قد يحل محل جودتها ، ويمكن تقسيم الأنشطة الخدمية إلى أربعة أشكال رئيسة على النحو التالى : (٣٦: ٤-٦)

١. الخدمة المقدمة للعامة Service to Public ، وتشير الأنشطة التى تتضمنها إلى تطبيق المعرفة المتراكمة فى الجامعة على المشكلات التى تواجه المواطنين على المستوى الفردى أو الجماعى أو المنظمات العامة والخاصة. وتتكون هذه العملية من تحديد المشكلات وإدارتها بالإضافة إلى تطوير ونقل المعلومات إلى العملاء.
٢. الخدمة المقدمة للجامعة ذاتها Service to the Organization ، وتشير إلى الأنشطة المستخدمة فى إدارة وتخطيط وتمويل مؤسسات الجامعة .
٣. الخدمة المهنية Professional Service ، وتساهم هذه الخدمة فى الاتصال بين المجتمعات الأكاديمية والمهنية ، وغالباً ما تفيد مشاركة أعضاء هيئة التدريس فى هذه الخدمة فى تحقيق التنمية الفردية لهم والتقدير للجامعة. ومن الجهود التى تتضمنها هذه الخدمة إدارة المكاتب وتطوير البرامج والمشروعات وتحرير الصحف.
٤. خدمة المجتمع Community Service ، وتشير هذه الخدمة إلى الإسهامات التى تقدم إلى المنظمات الاجتماعية والمدنية ، وبالطبع لا تكون الجهود المبذولة فى إطار هذه الخدمة من الأمور التى يتقاضى عليها أعضاء هيئة التدريس أجرًا من الجامعة.

وتُعد عملية تقييم الإنتاجية الجامعية فى مجال الخدمة عملية معقدة نظـراً للطبيعـة المتنوعة للأنشطة الخدمية التى تقدمها مؤسسات التعليم الجامعى ، هذا بالإضافـة إلـى أن المشاركة فى تقديم الخدمات يعد من الأمور التى غالباً ما ترتبط بمكانة الكليـة وإمكاناتـها المادية والبشرية وحجم الأعباء المطلوب إنجازها فى مجال التدريس والبحث ، وحيـث إن الخدمة تتضمن العديد من الأنشطة فيمكن تقييمها من خلال أربعة معايير ترتبط بـالتصنيف الذى قدمه (ماك آليستر١٩٨٩McAlister) وذلك كما يلى : (٣٦ : ١٠-١٢)

١. فى مجال الخدمة المقدمة للعامة (أو التعليم المستمر) يجب أن تتم الإشارة إلى مشـاركة أعضاء هيئة التدريس فى البرامج الرئيسة فى التعليم المستمر ، وكذلك مشـاركتهم فـى المؤتمرات والسيمينارات وورش العمل ذات العلاقة.

٢. فى مجال الخدمة المقدمة للجامعة يجب الإشارة إلى المقررات التى يتم تدريسـها وإدارة الدراسات الجامعية والمشاركة فى اللجان والانتدابات الأخرى فى مثل هذه الأعمال .

٣. وبالنسبة للخدمة المقدمة للمهنة. يجب أن تتم الإشارة إلى مشاركة أعضاء القسم العلمـي فى اللجان المتخصصة وتقديم الاستشارات والعون الإدارى فى مجال القسم.

٤. وفى مجال خدمة المجتمع يجب أن تتم الإشارة إلى الأنشـطة المرتبطـة بالمجتمعـات الأكاديمية أو الخدمة الحكومية أو العامة أو كلاهما وكذلك الأنشطة الاستشارية.

ويذهب (فلوريستانو وهامبرك ١٩٨٤Florestano & Hambrick) إلى أن تجـهيز الجامعات لتقديم الخدمة العامة يمثل نوعًا من المشاركة القوية من جانب الدولة والوكـالات الحكومية فى مواجهة المشكلات العامة ، ويؤكدان أن الخدمة العامة فى الجامعات لا تـزال تحتاج إلى تعريف أكثر وضوحاً كما تحتاج أيضاً إلى مقاييس نوعية ، ويفترضـان إطـار عمل محدد لتقييم الإنتاجية الجامعية يتضح من خلال الجدول رقم (١) (٢٥: ١٩)

جدول رقم (١) يوضح إطار عمل لتقويم الإنتاجية الجامعية

النشاط	أكاديمياً	مهنياً	اجتماعياً
التدريس : للفصول الدراسية والأنشطة الأخرى المتصلة به	المقررات الدراسية داخل وخارج الجامعة	التعليم والتدريب المهنى المستمر	الاهتمامات الشخصية والمقررات الخاصة بشغل وقت الفراغ
البحث العلمى : البحث ونشر المعرفة من خلال إصدار الكتب أو غيرها من الوسائل	إصدارات مبنية على البحوث الأساسية والبحوث البينية تكون موجهة إلى الباحثين والطلاب بصفة أساسية	منتجات البحث التطبيقى الموجه بصفة أساسية إلى الممارسين	الكتابة عن الخبرات الشخصية والهوايات وغيرهما من الموضوعات غير المتصلة بالواجبات الأكاديمية أو المهنية
الخدمة : الجهد الفردى أو الجماعى أو نشاط اللجان والإدارة	إدارة الجامعة ، وعمل اللجان وغير ذلك من المسئوليات المحددة من خلال المستوى التنظيمى أو الإسهام فى المجتمعات الأكاديمية	الممارسة المتخصصة وخدمة العملاء والخدمات الاستشارية المقدمة إلى الحكومة أو الوكالات والمنظمات المتخصصة أو الإسهام فى المجتمعات المهنية	المساهمات غير المهنية فى الأنشطة الدينية والاجتماعية والمدنية وغيرها

ومن الجدول السابق يتضح أن البناء الذى يتضمنه يتكون من ثلاث مجموعات تقليدية هى التدريس والبحث والخدمة ، وكل مجموعة تصنف إلى ثلاثة تطبيقات هى الأكاديمية والمهنية والاجتماعية . ويُفترض أن هذا البناء يساعد الجامعات على فهم وتوضيح أولوياتها المختلفة . ويحدد "فلورستانو" و"هامبريك" مجموعة من العناصر التى توضع فى الاعتبار عند تقييم الإنتاجية الجامعية فى مجال الخدمة فى الوقت الحاضر، تشمل : (٢٥: ١٩)

١. التأثير Impact

٢. الدلالة الفكرية والمهنية Intellectual and Efficiency Soundness

٣. الكفاءة والفعالية الإدارية Administrative Efficiency & Effectiveness
٤. القدرة على التسويق وإغراء العميل Marketability and Client appeal

ويركز عامل **التأثير** على الآثار التى يحدثها تنفيذ الخدمة ، وتظهر الصعوبات فى تقويم التأثير عندما تكون النتائج غير ملموسة بالإضافة إلى ظهور النتائج فى كثير من الأحيان بعد الوقت المحدد لإجراء التقويم بالكلية ، وقد تم حصر عدد من الأساليب لتحديد التأثير الذى تتركه الخدمة ، ويمكن إجمالها على النحو التالى : (٢٥ : ٢٠)

١. دراسات التقويم ، وتشمل المساعدات التى تقدم أثناء العمل.
٢. الخطابات وغيرها من الوثائق التى تصل من متلقى الخدمة.
٣. الموضوعات المستخدمة فى تقويم ورش العمل وبرامج التدريب.
٤. المقابلات التى تتم مع متلقى الخدمة.

وأما العامل الخاص **بالدلالة الفكرية والمهنية** فيركز على مراجعة الجودة الداخلية ، وتكون هذه المراجعة مهمة فى توضيح ما إذا كان العمل يشمل المهارات والمعرفة المتخصصة لأعضاء هيئة التدريس ، ويمكن استخدام المداخل التالية لفحص الدلالة المهنية :

١. نسخ من محتويات ورش العمل ومواد التدريب وتقارير البحث.
٢. العناصر الأساسية لتقويم التدريب.
٣. الملاحظات الخاصة بالأداء فى ورشة العمل.
٤. تقويم العمل بواسطة باحثين ومهنيين خارجيين.

وأما العامل الخاص **بالكفاءة والفعالية الإدارية** فيتم الاهتمام به عندما تتضمن الخدمة المهنية مكونًا إداريًا ، وتعتمد الجودة الخاصة بأنشطة هذه الخدمة على فعالية تخطيط البرامج وكفاءة التحكم فى الميزانية. ويمكن إجمال المؤشرات التى يمكن استخدامها فى حساب الجودة فى مثل هذا الأداء فيما يلى :

١. رد فعل العملاء نحو الفعالية الإدارية.
٢. تقويم الموجهين والزملاء والأتباع.
٣. الوثائق الإدارية مثل الخطط والتقارير.

وأما العامل الخاص **بالقدرة على التسويق وإغراء العملاء** فيعتمد على فكـرة أن الخدمة العامة المتصلة بالمهنة يكون شأنها شأن التعليم الذى يعتمد على الساعات المعتمـدة يجب أن تمر باختبار تسويق ، وتتضمن مداخل جمع الأدلة فى هذا المجال ما يلى :

١. العناصر الأساسية للتقويم التعليمى.
٢. سجلات طلبات العمل المتكررة.
٣. خطابات العملاء.
٤. المقابلات مع متلقى الخدمة.

سادساً : رؤية مقترحة لتقييم الإنتاجية في الوظائف الجامعية

من التحليل الذى تضمنته هذه الدراسة حول بعض جوانب الإنتاجية الجامعية فـى مؤسسات التعليم الجامعى ، يتضح أن هناك نقدًا يوجه إلى هذه المؤسســات وأن الجـانب الأكبر من هذا النقد يستهدف كم وكيف الإنتاجية الجامعية لـها مقـابل ارتفـاع التكـاليف وزيادة المصاريف . وقد طرحت هذه الدراسة قضية الإنتاجيـة فـى مؤسسـات التعليـم الجامعى وسعت إلى توضيح كيفية تقييمها من خلال الأنشطة المتصلة بالتدريس والبحـث العلمى وخدمة المجتمع وتحديد ما إذا كان أعضاء هيئة التدريس يقضون وقتًا طويلاً فـى تطوير مهنتهم من خلال الأنشطة البحثية والمهنية التى يقومون بها ووقتًا أقل فـى عمليـة التدريس والخدمة لمجتمعية أم لا . ونظرًا لوجود فجوات فى القواعد الأساسية للمعرفة فـى الأدبيات المتعلقة بالإنتاجية الجامعية فى مؤسسات التعليم الجامعى فقد سعت الدراسة إلـى جمع المعلومات فى هذا المجال عن طريق إعادة النظر فى تعريفات الإنتاجية والعوامـل التى تؤثر فيها وعلاقتها بالحسابية التعليمية وطرق تقييمها. والتصور التالى يقـدم رؤيـة مقترحة لكيفية تقييم الإنتاجية بجوانبها المختلفة فى مؤسسات التعليم الجامعى فى ضوء مـا توصلت إليه هذه الدراسة .

أ- في مجال التدريس

من التحليل النظري الذي تضمنته هذه الدراسة يمكـن اسـتنتاج مجموعـة مـن المبادئ الأساسية التي يجب أن تراعى من أجل تعزيز وجود تعليم و تعلم ذى جودة عاليـة في مؤسسات التعليم الجامعي ، وذلك على النحو التالى :

١. تعزيز القدرات العامة ومهارات العمل لدى الطالب ؛ حيث إن تعزيز الخصائص الشخصية للطلاب ، مثل : الاعتماد على النفس والمثابرة والاهتمام بالتعلم يعد من الأهداف الأساسية للتعليم الجامعي ، ومن بين أهم المظاهر المكونة لهذا المبدأ :
-تشجيع المتعلمين على الاعتماد على النفس وتطوير صيغ مستقلة للتعلم.
-تطوير الخصائص الشخصية للطلاب مثل: احترام الذات والقدرات العقلية وإدراك التأثير الذي تتركه كل منها على الأخرى.
- تعزيز نمط التعلم الأكثر فائدة من الناحية الاجتماعية، وهو ذلك النمط الذي يركز على تعليم كيف نتعلم ، على أساس أن التعلم المستمر يمثل الهدف الجوهري

٢. استخدام خبرة الطالب كمصدر للتعلم ؛ حيث إن الطلاب – وخاصة الكبار منهم- تكون لديهم خبرة ومعرفة مفيدة يجب أن تتخذ كأساس يتم البناء عليه من قبل المعهد أو الكلية ، ومن أهم المظاهر التي تميز هذا المبدأ ما يلي :
-التعرف على الخبرة الموجودة والأساس المعرفي لدى الطلاب كمصدر قيم للتعلم من خلال مشاركتهم كمعلمين زملاء ومشاركين.
-بناء أطر للتعلم يشعر المتعلمون من خلالها أن هناك اهتمامًا كاملاً بالأهداف الموضوعة التي تراعي التنسيق بين أهدافهم واحتياجاتهم ومستوى التحصيل.

٣. تشجيع التعلم التعاوني النشط ، فالمشاركة والدعم لا يكونان من خلال تبادل وجهات النظر فقط ، ولكن من خلال العمل باهتمام وبشكل تعاوني فى مناخ اجتماعى ونفسي يشجع على العمل والتعاون بين المعلمين والمتعلمين • وفي مثل هذا المناخ لابد وأن ينظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية أوالمعهد إلى أنفسهم على أساس أنهم شركاء مع الطلاب ويدركون أن التعلم يكون أكثر تأثيراً إذا ما تم بشكل نشط ، ويمكن تعزيز هذه الخصائص عن طريق :
-توفير بيئة تعاونية تعزز التعلم
- التأكد من أن المتعلمين يكونون نشطين أثناء فترات التعلم •
- توفير الفرص أمام المتعلمين لكي يعكسوا خبراتهم ويربطونها بالتفسيرات النظرية
- تشجيع الطلاب على بناء فلسفاتهم ونماذجهم الخاصة للعالم .

٤. تعزيز المسئولية في التعلم ؛ حيث إن الطلاب من المهم أن يصلوا إلى درجة يتحملون فيها مسئولية أفعالهم ، لأن تحقيق ذلك يشير إلى أنهم قد وصلوا إلى مستوى يدركون فيه أنهم يعيشون في عالم اجتماعى وأخلاقي ، وأن أفعالهم تكون ذات تأثير على

الآخرين ، الأمر الذى يجعلهم يسعون إلى التحكم والسيطرة في تعلمهم وتطورهم . ولكي يتحقق ذلك يجب أن يمنحوا فرصاً لإدارة مشروعاتهم وبناء نماذجهم الخاصة .

٥. التركيز على المشاعر والقيم والدوافع (الجانب العاطفي A ffective Domain) وكذلك التطور العقلي (الجانب المعرفي Cognitive Domain) ؛ حيث إن ذلك يكون له ارتباط خاص بالقيمة التي تترك لدى الطلاب كبشر ويؤدي إلى توفير فرص التعلم التي تتضمن المشاعر والقيم والدوافع الشخصية والعقلية . وقد تكون الجامعات فعالة بصفة خاصة في تطوير التفكير النقدي (critical Thinking) ولكنها يجب أن تسعى أيضاً إلى إنتاج متخرجين قادرين على الأداء النقدي (Critical Action) .

٦. تعزيز التقييم الذي يتسم بالانفتاح والمرونة ويعتمد على المخرجات ؛ حيث إن تقييم المقررات يجب أن يتم من خلال إطار عمل يتسم بالمرونة والانفتاح ويستند إلى العمليات المبنية على المخرجات ويستلزم ذلك :

- تقييم التعلم من خلال مجموعة من عمليات التقييم تعتمد على المعلم والذات والزملاء وتستند إلى وجود مناقشات واضحة مع الطلاب .
- تطوير استراتيجيات تقويم تتلاءم مع مخرجات واضحة ومحددة للتعلم.
- تقديم استراتيجيات جديدة للتقويم تعتمد على فعالية الكلفة من خلال إيجاد مجموعة كبيرة من حيث الحجم وإتمام تطوير استقلالية الطالب .

٧. تقويم التدريس والتعلم ؛ حيث إن أحد الشروط الجوهرية للتعلم الفعال تتمثل في التزام أعضاء هيئة التدريس بالكلية أو المعهد بتقويم التدريس والتعلم من خلال ممارساتهم ومحاولاتهم في التطوير . ويجب أن يتضمن تقويم التطوير ثلاثة جوانب تشمل : (الذات والزملاء والطلاب) وذلك باستخدام أدوات وعمليات تقويم متعددة في مناسبات مختلفة.

وفي ضوء هذه المبادئ العامة يمكن تقييم الإنتاجية في مجال التدريس الجامعي من خلال تطبيق معيار مقترح يتضمن توضيح مدى تحقق النقاط الأساسية التالية في التدريس :

١. استخدام الأهداف : حيث يتم التركيز على توضيح مدى :

-الإلمام بالمبادئ الأساسية لتحديد وكتابة أهداف تعليمية فعالة.

-الكفاءة في كتابة مدى متكامل من الأهداف يتناسب مع تنظيم ما متخصص.

-تحديد أهداف واضحة يتم بناؤها بطريقة تتناسب مع كل موضوع أو جزء يتم تعليمه
-جعل الطلاب في حالة من الانتباه والإلمام بما تعنيه وتتضمنه الأهداف التعليمية .

٢. اختيار طرق التدريس : ويتم التركيز فيها على توضيح مدى :
-الإلمام بالأنماط الأساسية لطرق التدريس المتاحة في الوقت الراهن .
- اختيار طرق التدريس التي تحقق الأهداف التعليمية الموضوعة .
- استخدام عدد كبير من طرق التدريس التي تتناسب مع التنظيم المتخصص.

٣. توصيل وتعزيز التعليم : ويمكن توضيح ذلك من خلال مدى :
-الكفاءة في تخطيط وإعداد وتوصيل المحاضرات وغيرها من الأنشطة .
- الكفاءة في تخطيط وتنظيم وإدارة أنشطة مجموعات التعلم .
- الكفاءة في تخطيط وتنظيم ودعم التعلم الفردي.
- الكفاءة في تخطيط وتنظيم ودعم العمل التطبيقي في المعامل .

٤. استخدام المواد التعليمية : وتشمل التركيز عل توضيح :
-عدد الساعات التى يقضيها عضو هيئة التدريس أسبوعيًا فى قاعات الدراسة .
-الإلمام بالأنماط الأساسية للمواد التعليمية المتاحة في الوقت الراهن.
-الكفاءة في اختيار وإنتاج مواد تعليمية مناسبة تعمل على تدعيم طرق التعليم .

٥. تقييم الطلاب : ويتم ذلك من خلال :
-الإلمام بالأنماط الأساسية لطرق تقييم الطلاب المتاحة في الوقت الراهن.
- اختيار طرق التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف الموضوعة .
- الكفاءة في تصميم واستخدام أدوات تقييم قابلة للتطبيق وتتناسب مع التنظيم المتخصص الموجود .
- تقديم تغذية راجعة تساعد الطلاب وتعزز أداءهم في عمليات التقييم .

٦. تقويم فعالية عملية التعليم : ويمكن توضيح ذلك من خلال :
-الإلمام بالمبادئ والأنماط الأساسية للتقويم الفعال مثل : التقويم بواسطة الزملاء والتقويم الذاتى .
- التقويم المتواصل لفعالية التعليم في تسهيل تعلم الطالب .
- الأداء المناسب الذي يعالج المشكلات التى تظهر خلال عملية التقويم .
-استخدام التكنولوجيا فى التعليم .

٧. التنمية الشخصية والمهنية : ويمكن توضيح ذلك من خلال :
-الإلمام بالمناطق التي يكون فيها الأداء والمهارات الشخصية في حاجة إلى تعزيز.

- التخطيط والمشاركة في برنامج لتنمية أعضاء هيئة التدريس يلائم طموحاتهم .
- اتخاذ خطوات فعالة في الإطلاع على أحدث المنجزات التي تمت في المجال.
- المشاركة الفعالة في الأنشطة البحثية والمهنية والاستشارية التي تعزز التدريس .
- تبني نظام للمكافآت ومعيار للتعزيز لديه القدرة على تحديد التميز في التدريس .
-تشجيع أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة على تنفيذ بحوث عمليات على التدريس والتعلم بهدف التطوير .
- إيجاد قاعدة تنظيمية للتنسيق وتعزيز الممارسة الجيدة في مجال التعليم والتعلم على مستوى الكلية والفصول الدراسية .

٨. مدى تحقيق المشاركين أو الطلاب للمستويات المحددة سلفاً.

ويمكن تحديد ذلك من خلال :

-عدد الطلبات المقدمة للالتحاق بالمقرر أو البرنامج .
-عدد المشاركين .
-عدد البرامج المنفذة .
-المتابعة طويلة المدى للمشاركين فى البرنامج .
-أداء الطلاب أو المشاركين على أحد الاختبارات المقننة .
-المكافآت أو شهادات التقدير التى يحصل عليها أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

ب- فى مجال البحث العلمى

يتضمن نشاط البحث العلمى تنمية المعرفة فى ميدان من ميادين المعرفة التخصصية، وهو مفهوم واسع يختلف من مجال إلى مجال آخر ، فالبحث العلمى فى مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية يختلف عنة فى مجال العلوم الطبيعية هذا بالإضافة إلى أن البحوث العلمية تتضمن بحوثًا أساسية و أخرى تطبيقية أو إجرائية أو ميدانية .وحيث إن إنتاجية مؤسسات العليم الجامعى تشمل أنشطة متعددة منها التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع يكون من الضرورى أن تتحرى هذه المؤسسات الدقة فى الأمور التالية بالنسبة للبحث العلمى : (٥: ٣٤)

- الأولوية المعطاة للبحث بالنسبة للأنشطة الأخرى .
- اختيار مشكلات معينة كى يتم معالجتها من خلال البحوث .
- تصميم البحث و أصوله ومخططاته .

وهناك مجموعة من المبادئ الأساسية التى يمكن أن تشكل منطلقات لتحديد رؤية مقترحة لتقييم الإنتاجية الجامعية فى مجال البحث من الناحية الكمية والكيفية وذلك على النحو التالى :

١- تحديد المسئولية الداخلية الخاصة بكيفية أداء الجامعة أو الكلية لرسالتها البحثية ويمكن أن يتم ذلك من خلال :

-توافر عنصر التخصص الدقيق فى القائمين بالبحث حتى يتمكنوا من الملاحظة والتحليل والاستنتاج .

-وضوح اللغة المستخدمة فى البحوث العلمية حتى يكتمل الفهم وتعم الفائدة .

-إجراء البحوث انطلاقاً من قناعة مؤداها أن المعرفة كلية وأن العلوم المختلفة تسعى إلى الإسهام فى حل مشكلات الإنسان و إثراء العلم والمعرفة

-التوازن بين أنواع البحوث التى تجريها الأقسام العلمية سواء كانت بحوث أساسية أم تطبيقية أم إجرائية أم ميدانية .

٢- تحديد المسئولية الخارجية الخاصة بأشكال المحاسبة ، وهو ما يطلق علية (مقاييس الدخل والمنصرف والقيمة المضافة) ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال : (١: ٣٩٣)

- تحرى جهات أكاديمية محددة عن الرسالة البحثية للجامعة أو للكلية ومدى إسهامها فى التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .
- تحرى جهات محاسبية وأكاديمية محددة عن كفاءة وفاعلية الرسالة البحثية للجامعة أو الكلية فى ضوء المخصصات المالية المحددة لها .

٣- عدم التعامل مع الآثار والمحصلات الكمية و النوعية الخاصة بالبحث على أساس أنها الأشياء الوحيدة المطلوبة من وراء إجراءه . وهذا لا يعنى أن الآثار والمحصلات غير مهمة ، ولكنه يعنى أن أى تقييم واع أو حكم منصف للمميزات والحسنات لا يمكن أن يقتصر فقط على النتائج والمحصلات ، ولكى نتعرض للنطاق الكامل لأى مشروع بحثى يجب أن نركز على الأهداف والاستراتيجيات والخطط وعملية التنفيذ والمحصلات و الآثار (٤: ٨٢) .

وفى ضوء هذه المبادئ العامة يمكن تقييم الإنتاجية الجامعية فى مجال البحث العلمى من خلال تطبيق معيار مقترح يتكون من جزءين : يتضمن الجزء الأول توضيح مدى تحقق النقاط الأساسية التالية فى البحوث التى يتم إجراؤها من الناحية الكمية والنوعية : (٦: ٢٩٥)

١- قدرة الباحث على الإلمام بمشكلات المجتمع وطرح الحلول العلمية لها.
٢- إسهام الباحث فى إثراء المعرفة وتطويرها فى مجال تخصصه .
٣- قدرة الباحث على تطوير النظريات القائمة أو تقديم نظريات جديدة .
٤- قدرة الباحث على طرح آراء تفتح مجالات جديدة للبحث أمام الآخرين .
٥- التزام الباحث بالأصول الأكاديمية و العلمية للبحث العلمى المتعارف عليها.
٦- مصداقية النتائج التى يصل إليها الباحث وقدرتها على حل المشكلات .
٧- التوازن فى إنتاجية عضو هيئة التدريس بين البحوث الأساسية والتطبيقية والإجرائية والميدانية التى تقع فى مجال تخصصه .

أما الجزء الآخر من المعيار فيشمل الجوانب التالية :

١- تقييم جودة البحث العلمي بواسطة العملاء .
٢- تقييم جودة البحث العلمي بواسطة الزملاء .
٣- التقويم الذاتي (تقويم أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم في هذا المجال) .
٤- المكافآت أو شهادات التقدير التي يحصل عليها عضو هيئة التدريس في المجال.
٥- المشروعات البحثية التي يتم إنجازها .
٦- المواد التعليمية المنتجة والمقدمة للطالب أو العميل (مثل إنتاج شرائط الفيديو وبرامج الكمبيوتر ...) .
٧- عدد العملاء المشاركين .
٨- عدد الطلبات المقدمة لإقامة مشروعات استناداً إلى الإنتاجية البحثية .
٩- الأبحاث التطبيقية المقدمة في المؤتمرات والندوات المتخصصة .
١٠- الكتب والمقالات المنشورة في المجلات العلمية المتخصصة .
١١- الأبحاث غير المنشورة أو التقارير الفنية التي تقدم للعملاء .
١٢- المشاركة في الجمعيات العلمية المتخصصة .
١٣- براءات الاختراع .
١٤- مدى تحقق مستويات محددة سلفاً في هذا المجال .

جـ- فى مجال خدمة المجتمع :

تتضمن أنشطة خدمة المجتمع فى مؤسسات التعليم الجامعى مجموعة كبيرة من المحاور يمكن إجمالها فيما يلى :

١- استثمار إمكانات الجامعة المعملية فى إجراء بحوث تطبيقية لخدمة المجتمع .

٢- إسهامات الجامعة فى المشروعات السياسية والثقافية والاجتماعية فى المجتمع .
٣- تقديم الخدمات الفنية والاستشارية للمجتمع.
٤- تقديم خدمة التعليم المستمر والتدريب للمجتمع .

ويمكن تناول بعض هذه الأنشطة وكيفية تقييمها بشيء من التفصيل على النحو التالى

١- فى مجال البحث التطبيقى ، تفهم الجهود التى تتم فى هذا المجال على أساس أنها تمثل شكلا من أشكال العمل البحثى يختلف عن البحوث الأساسية ، ويمكن تقييم هذا النوع من البحوث من الداخل بواسطة الزملاء والمساعدين و من الخارج بواسطة المشاركين من المنظمات المتخصصة وبعض المتعاقدين على إجراء هذه البحوث ويمكن أن تتحدد معايير الجودة بالنسبة لهذا النشاط الخدمى فى مهارات الاتصال وعدد من مشاريع البحوث التطبيقية وحجم كل مشروع والمساحة التى يغطيها على مستوى المحافظة أو الدولة .
٢- وفي مجال المساعدة الفنية والاستشارية ، تتضمن الجهود التى يشملها هذا الجانب عدداً كبيراً من الأنشطة تتخذ أشكالاً مثل : تقديم المعلومات المتخصصة وتقديم الاستشارات على المدى القصير ومراجعة الخطط والافتراضات ، ويمكن أن تتحدد مصادر جودة الخدمة فى هذا المجال من خلال المشاركة الفعالة والأساليب الإبداعية أو المعرفة الجديدة والتحول من النظرية إلى التطبيق وترتيب المتعاقدين على الخدمة (الدولة المحافظة المدينة) وزمن تنفيذ المشروع والقدرة على الاتصال بالمتلقى وحجم مشاركة الطلاب ومدى تأثير المشروع على الأكاديميين.
٣- وفى مجال التعليم والتدريب يكون التركيز على الجهود الخاصة بتعليم الكبار والتدريب الموجه للقطاع الخاص وتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، وعند تقييم هذا النشاط يمكن الاستعانة بالدارسين والجهات المستفيدة .
٤- النواتج ، ويقصد بها ما ينتج عن الخدمة العامة أو المتخصصة ، وعلى الرغم من أن النواتج قد تختلف بين التنظيمات المختلفة إلا أن جودة المنتج غالباً ما يحكم عليها من خلال النجاح التجارى وما إذا كانت النتائج إبداعية وخلاقة أم لا ؟ ، كذلك تعد الفوائد المالية الناتجة عن هذه المنتجات ورضا المستفيدين (المتعاقدين) مؤشرات مناسبة. ويمكن أن تجرب المنتجات فى ضوء المدى الذى يمكن أن تفيد من خلاله المجتمع والذى تساهم به فى خدمة جيل المعرفة الجديد فى العمل التطبيقى (الأداء) .

وفى ضوء التحليل النظرى الذى تضمنته هذه الدراسة ، يمكن تحديد مجموعة من المبادئ الأساسية التى تشكل منطلقات لتحديد رؤية مقترحة لتقييم الإنتاجية الجامعية فى مجال خدمة المجتمع وذلك على النحو التالى :

١. هناك العديد من الجامعات التى تؤكد أن الخدمة تمثل جزءاً من رسالتها الرسمية.

٢. هناك عديد من الجامعات لديها قناعة بأن أعمال البحث العلمى والتدريس تمثل المسئولية الرئيسة لعضو هيئة التدريس ، ومن ثم لا ينبغى أن يكون فى أدائه لأنشطة الخدمة العامة ما يخل بالتزاماته الرئيسة.

٣. هناك عديد من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات لديهم قناعة بأنهم مثلهم مثل بقية أفراد المجتمع عليهم واجبات تجاه إخوانهم من المواطنين ، ويجب أن يقوموا بها من خلال تقديم الخدمات المختلفة لهم.

٤. هناك اعتقاد لدى بعض أعضاء هيئة التدريس أن كثيراً من أنشطة الخدمة العامة لا يترتب عليها نفع مثل ما يترتب على القيام بالتدريس أو البحث العلمى ، ومن ثم فقد يحجم البعض عن القيام بها وعدم الاكتراث بما يلتزم به رئيس الجامعة أو عميد الكلية أو مجلسها تجاه الخدمة العامة.

٥. لا تتضمن موازنات الكليات شقاً منفصلاً لأنشطة الخدمة العامة ، حيث يقوم أعضاء هيئة التدريس والعاملون بهذه الأنشطة على أساس أنها جزء من التزاماتهم وواجباتهم العادية التى يؤدونها بحكم وظائفهم .

٦. من الضرورى تحديد إطار فلسفى علمى يحكم العلاقة بين الجامعات والمجتمع.

٧. من الضرورى تحديد أدوار الجامعة وواجباتها تجاه المجتمع وعلاقة ذلك بتحقيقها لوظائفها الأخرى فى مجال البحث العلمى والتدريس.

٨. من الضرورى تحديد متطلبات الجامعة لتحقيق هذه الأدوار ، وكذلك تحديد المعوقات التى يمكن أن تواجهها وكيفية التغلب عليها.

٩. من الضرورى وضع معايير لتقييم أداءات هذه الوظيفة وتقويمها واقتراح ما يدعم إنجاز أهدافها واستمرارها.

وفى ضوء هذه المبادئ العامة يمكن تقييم الإنتاجية الجامعية في مجـال خدمـة المجتمع من خلال معيار مقترح ، يتضمن :

١- تقييم جودة الخدمة بواسطة العميل .

٢- تقييم جودة الخدمة بواسطة الزملاء .

٣- التقويم الذاتي (تقويم أعضاء هيئة التدريس لأنفسهم في هذا المجال) .

٤- التقويم بواسطة مراجعين من معاهد أخرى .

٥- المكافآت وشهادات التقدير التى تحصل عليها الكلية في هذا المجال .

٦- الموقع الذي تلعبه القيادة في الأنشطة الخدمية .

٧- عدد المشاركين في الخدمة .

٨- عدد المشروعات الخدمية .

٩- عدد الطلبات المقدمة للحصول على الخدمة .

١٠- مدى تحقق مستويات محددة سلفاً في هذا المجال .

١١- ظهور دليل على أن المشكلة قد تم حلها أو فهمها .

المراجع والهوامش :

١- إدوارد و أبو فتى (سبتمبر ١٩٩٨). نحو تقييم ثقافى جديد للتعليم العالى . مجلة مستقبليات ، المجلد ٢٨ ، العدد (٣)

٢- باتريشيا هـ. كرواسون (١٩٨٦). الخدمة العامة في التعليم العالي : الممارسات والأولويات ، ترجمة مكتب التربية العربى لدول الخليج . الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج .

٣- ح. ب. أتكنسون (١٩٩٣). اقتصاديات التربية ، ترجمة عبدالرحمن صائغ. الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .

٤- ديفيد نيفو (١٩٩٨). تقييم الحوار : إسهام ممكن لتقييم تحسين المدرسة.مجلة مستقبليات ، المجلد ٢٨ ، العدد (١).

٥- سيف الإسلام علي مطر(١٩٩٠).دراسة تحليلية لبعض أوجه القصور فى قيام الجامعات العربية بوظائفها ، مجلة بحوث تربوية ،العدد السابع والعشرون .

٦- صلاح الدين إبراهيم معوض و سعيد أحمد سليمان (١٩٩٠). أثر متغير الإعارة على الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ، من بحوث مؤتمر : التعليم العالي في الوطن العربي "آفاق مستقبلية" ، كلية التربية جامعة عين شمس، القاهرة : ٨-١٠ يوليو .

٧- ضياء الدين زاهر ومحى الدين توق(١٩٨٩). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بجامعات الخليج العربى، الرياض : مكتب التربية العربى لدول الخليج

٨- عادل السيد الجندي (٢٠٠٠) .الاعتماد الأكاديمي كنموذج تقويمي فعال في قياس أداء مؤسسات التعليم الجامعي. من أوراق المؤتمر القومي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس ، القاهرة : ٢١-٢٢ نوفمبر.

٩- فريد بوبكر (يونية ١٩٩٩). تقويم التعليم الجامعى : وجهات نظر خرجى الجامعات . مجلة مستقبليات ، المجلد ٢٩ ، العدد (٢).

١٠-محمد نبيل نوفل و مروان كمال (يونيو / ديسمبر ١٩٩٠). التعليم العالى فى الوطن العربى (نظرة مستقبلية). المجلة العربية للتربية ، المجلد العاشر ، العدد الأول والثانى .

١١-مريم محمد فؤاد (٢٠٠٠) .معوقات أداء الجامعة لوظيفتها في خدمة المجتمع وتنمية البيئـــة وسبل مواجهتها ، من أوراق عمل المؤتمر القومي السابع لمركز تطوير التعليـــم الجـــامعى بجامعة عين شمس ، القاهرة : ٢١-٢٢ نوفمبر.

١٢- مهنى غنايم و هادية أبو كليلة (١٩٩٩). مشروع الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريـــس بالجامعات المصرية (دراسة حالة جامعة المنصورة). المنصورة : إدارة البحـــوث بجامعـــة المنصورة .

13- Altbach, P. G. (1994). Problems and Possibilities: The American Academic Profession. In Philip G. Altbach, Roberto. Berdahl, and Patricia J. Jumport (Eds.) Higher Education in

14- American Society. N. Y: Prometheus Books.

15- Baldridge, J. V. (1971). Environmental Pressure, Professional Autonomy, and Coping Strategies in Academic Organization. Stanford Center for Research and Development in Teaching Research and Development Memorandum No. 78.

16- Ballantine, J. (1988) The Sociology of Education: A Systematic Analysis. New Jersey: Prentice – Hall, Ink.

17- Blank, R. k. (1993). Developing a System of Education Indicators : Selecting, Implementing and Reporting Indicators. Education , Evaluation and Policy Analysis,15(1)

18- Boyed, W.L.& Hartman, W. T. (1998). The Politics of Educational Productivity. In William T. Hartman and William Lowe Boyed. Resource Allocation and Productivity in Education: Theory and Practice, Westport, Connecticut: Greenwood Press.

19- Boyer, E.L, (1990). Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professorate, Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

20- Burke, J.(1993).Preserving Quality While Enhancing Productivity. Albany: Office of The Chancellor, State University of New York.

21- Burrup, P., Brimley, V., & Garfield, R. (1999). Financing Education In A Climate of Change. Boston: Allyan And Bacon

22- Carrole, J. G. (1981). Faculty Self-Evaluation. In J. Millman (E d.), Handbook of Teacher Evaluation. Beverly Hills, CA: Sage.

23- Doellefeld,s.(1998). Faculty Productivity : A Conceptual Analysis and Research Synthesis. Unpublished Doctoral Dissertation. New York : State University of New York.

24- Duryea, E. D. (1981). The University and the State: A Historical Overview. In Philip G. Altbach and Roberto. Berdahl. Higher Education in American Society. 17 Buffalo: Prometheus Books.

25- Fairweather, J.S. (1996) Faculty Work and Public Trust: Restoring the Value of Teaching and Public Service in American Acadiemic Life. Boston: Allyn and Bacon.- Florestano, P.S & Hambrick, R. (1984). Rewarding Faculty Members for Profession – Related Public Service. Educational Record, 65(1).

26- Frieidson, E. (1986). Professional Powers. Chicago: The University of Chicago Press.

27- Getz, M. & John, S. (1991). Costs and Productivity in American Colleges and Universitics. In Charlas J. Clotfelter, Ronald G. Ehrenberg, Malcolm Getz, and Gohn J. Siegfriad. Economic Challenges in Higher Education 259. Chicago: The University of Chicago Press.

28- Gumport, P. J. (1993). The Contested Terrian of Academic Program Reduction. Journal of Higher Eduction 64 (3): 283.

29- Harvey, L (1995). Editorial, Quality in Higher Education 1.

30- Jennings, J. D. (1997). Faculty Productivity : A Contemporary Analysis of Faculty Perspectives, Unpublished Doctoral Dissertation .U.S.A: Stanford University.

31- Johnson, M. A. (1989). Faculty Performance Evaluation : Perceptions of Faculty and Administrators in Baccalaureate Nursing Programs in Michigan .Dissertation Abstracts International, 51(11),3576

32- Kirst, M. (1997). Accountability: Implications for State and Local Policy Makers. Washington D C : Office of Educational Research and Improvement .

33- Levin, H. (1974). A Conceptual Framework for Accountability in Education. School Review, 82,

34- Macpherson, R. (1996). Educative Accountability Policy Research: Methodology and Epistemology. Educational Administration Quarterly, 32.

35- Mass, W.F.& Willger, A. K. (1995). Improving Productivity, Change 27.

36- McAlister, J. D. (1989). Report of the Committee on the Evaluation of Faculty Effort in Extension and Service. Virginia Polytechnic Institute and State University

37- Murray, J. (1997). Successful Faculty Development and Evaluation : The Complete Teaching Portfolio. Washington,DC : George Washington University Press.

38- National Association of State Boards of Education Accountability Study Group. (1995). Effective Accountability Improving Schools Informing the Public. U.S.A: Alexandria.
N A S B E .

39- Ramsden, P. (1998) . learning to Lead in Higher Education. New York : Routledge.

40- Seldin. P. (1984). Changing Practices in Faculty Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass

41- Sergiovanni. T. (1982). Clinical Supervision and Teacher Evaluation. Urbana: University of Illinois.

42- Sergiovanni. T. (2000). The Life world of Leadership: Creating Culture, Community, and Personal Meaning in our Schools. San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

43- Stroup, K.M. (1983). Faculty Evaluation.. New Directions for Higher Education 47-62

44- Walberg, H. j. and William, J. F. (October 1987). Expenditure and Size Efficiencies of Public School Districts, Educational Researcher 16, No. 7.

45- Williams, G. & Loader, C. (1993). Identifying Priorities, Newsletter 3 of the Project Identifying and Developing a Quality Ethos For Teaching in Higher Education. London : Institute of Education , Center for Higher Education Studies .

الحركات ودورها فى التباين الدلالى والصرفى للكلمات دراسة تطبيقية



د. مصطفى صلاح قطب*

اهتم علماء اللغة القدامى بأثر الحركات أو الصوائت فى إظهار التباين الدلالى للكلمات وقد عالجوا الموضوع تحت عنوان (باب علامات ترفع الإشكال من حروف متقاربة الأشكال)[1] ويقصدون بذلك الكلمات التى اتفقت حروفها وتباينت دلالتها بحركة من الحركات الثلاث : الفتحة أو الكسرة أو الضمة ، وكذلك السكون.

أما الفتحة والكسرة والضمة فأمرها ظاهر ، وأما السكون ، فيعامل الموضع الذى يخلو من الحركة القصيرة ، وكأنه يمثل وحدة صوتية رابعة ، إضافة إلى الحركات الثلاث القصيرة إذ إنه أصبح إمكانية رابعة ، إضافة إلى الإمكانات الثلاث الأخرى التى تعرض للصوامت فى التأليف الفنولوجي العربى ، أى إمكانات الضم والكسر والفتح ، وبذلك صارت هذه الإمكانية الرابعة ذات قيمة على المستوى الوظيفى ، لأنها تملك قدرة على التمييز بين المعانى[2] ينشأ من تغيير البنية المقطعية للكلمة.

وهذا ما دفعنا إلى اعتبارها ذات وظيفة تقارن بوظائف الحركات الثلاث القصيرة ، فالسكون **أحد عناصر التمييز بين الصيغ الصرفية .**

وعلى كل حال ، فالحركات لها دور رئيسى فى تغير الدلالة فى الأفعال والأسماء .

جاء في المعجم[3] : أَنِس به وإليه أَنَساً وأُنُس به أُنسا .

وفَقِه الأمر فقَها وفِقْها وفَقُهَ فقاهة .

فالمصدر تغيرت حركته لتغير ضبط الفعل فحصل لدينا صورتان : الأَنَس والأُنْس ، والفِقْه والفقه والفقاهة .

مما دفع أحد الباحثين إلى القول بأن الحركات أدت دوراً في مرحلة التطور التاريخي لأبنية المصادر العربية فمن ذلك المخالفة بين الصوائت في مثل : **فَرَِح – فَرَح ، عَوِر – عَوَر ، أَخَذ أَخْذ**[4] .

---

* مدرس بقسم علم اللغة – كلية دار العلوم – جامعة القاهرة

ويذهب الدكتور إبراهيم أنيس إلى أن بعض الحروف تؤثر حركة بعينها حيث يقول: وهو أسر نعهده في ظواهر كثيرة من ظواهر اللغة العربية فحروف الحلق مثلا تؤثر الفتح(٥)

ويقول إذا رجعنا إلى ما ذكره أصحاب القراءات عن قراءة الكسائي وحكم الحركة التي قبل تاء التأنيث في هذه القراءة، نرى الكسائي كان يميل هذه الحركة نحو الكسرة في معظم حروف الهجاء التي تسمى بالحروف المستفلة (**ف.ج.ث.ز.ي.ن.ب .ل.ذ.و.د.ش.م.س**)، وينطبق بها فتحة مع حروف الاستعلاء (**ق.ظ.خ.ص.ض.غ.ط**) أما مع باقي حروف الهجاء فقد اختلفت الروايات عن تلك القراءة(٦)

وقد درس الدكتور عبد العزيز مطر اللهجة الكويتية وجعل فرضه العلمي الذي ارتكز عليه أن ثمة صلة بين نوع الحركة والصوت الصامت المجاور لها، وأنه وفقا لهذا الصوت تكون الحركة الأولى ضمة، ووفقا للصوت الآخر تكون كسرة، ووفقا لصوت ثالث تبقى الفتحتان يقول: وفي لهجة الكويت يتم التماثل أو التغاير بين حركتي الفتحة المتجاورتين في اللغة الفصحى بحيث تبقى الفتحتان متماثلتين نحو خَلَفْ أو تتغايران فتنطق الأولى ضمة نحو قُمَر أو كسرة خفيفة نحو سِكَن(٧) .

وإذا تتبعنا كتب اللغة والأدب والمعاجم التي اهتمت ببيان التباين الدلالي بين الكلمات، الناتج من اختلاف الحركات - سنلاحظ أن هذا التباين يظهر في صورة ثنائية للصوائت (٨).

جاء في كتاب تثقيف اللسان وتلقيح الجنان (٩) :

العَذق : النخلة **والعِذق : الكباسة**

العَوَج : في كل ماهو منتصب مرئي والعِوَج فيما لا يرى كالدّين ونحوه وعندما جاءت العوج بالكسر مكان العوج بالفتح في قوله تعالى :

"لا ترى فيها عوجا ولا أمتا(١٠)" وقف المفسرون أمام هذه الظاهرة • يقول الزمخشري : فإن قلت قد فرقوا بين العوج والعوج فقالوا العوج بالكسر في المعاني والعوج بالفتح في الأعيان • والأرض عين فكيف صح فيها المكسور العين قلت : إختيار هذا اللفظ له موقع حسن بديع في وصف الأرض بالاستواء والملاسة ونفى الإعوجاج عنها على أبلغ ما يكون ، وذلك أنك لو عمدت إلى قطعة أرض فسويتها وبالغت في التسوية على عينك وعيون البصراء من الفلاحة واتفقتم على أنه لم يبق فيها اعوجاج قط ، ثم استطلعت رأي المهندس فيها وأمرته أن يعرض استواءها على المقاييس الهندسية لعثر فيها على عوج في غير موضع ولا يدرك ذلك بحاسة البصر ولكن بالقياس الهندسي ، فنفى الله عز وعلا ذلك العوج الذي دق ولطف عن الإدراك إلا

بالقياس الذي يعرفه صاحب التقدير والهندسة وذلك الاعوجاج لما لم يدرك إلا بالقياس دون الإحساس ، لحق بالمعاني فقيل فيه عوج بالكسر[١١]

وسواء أكان التبادل بين حركتين مع اتحاد البنية المقطعية للكلمة أم بين حركة وسكون مع تغير البنية المقطعية للكلمة مثل: المَوْر : الطريق والمُور : الغبار، فإن هذا التبادل يترتب عليه تغير دلالة الكلمات ، وينتج عن ذلك تغير في الصيغ الصرفية لهذه الكلمات أيضا.

وهذا باب دقيق في اللغة العربية، إذ يؤدي الخطأ في ضبط (شكل) كلمة الى الخلط في دلالتها خذ مثلا : رُوح بالضم ورَوْح بالفتح ، وغيبة بالكسر وغَيْبه بالفتح ، هذا على مستوى الناطقين بالعربية ، أما على مستوى الناطقين بلغات أخرى ، فقد لاحظت من خلال تدريسي لهؤلاء الطلاب أن بعضهم يصعب عليه إدراك التباين الدلالي لكلمتين لتباين حركتيهما خذ مثلاً : كَبَد بالفتح وكبِد بالكسر ، فالدارس ينطق الكلمة ولا ينتبه إلى أن الحركة إذا تغيرت يؤدي ذلك إلى تغير المعنى[١٢] ، مما دفعني إلى بحث هذه المشكلة والإجابة عن تساؤلاتها ، وقد قمت بالتطبيق على عينة الكلمات التي وردت في سلسلة تعليم اللغة العربية المقررة على الدارسين بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، على ما سيأتي تفصيله إن شاء الله، وهذه الدراسة تشمل البعدين النظري والتطبيقي في علم اللغة.

وتأتي أهمية البحث في أنه يفيد في المجالات العلمية التالية :

١- تعرف غير الناطقين بالعربية المعاني الدلالية للكلمات ثنائية الحركة .

٢- إعداد قائمة مفردات تسهم في إعداد برامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها وتقويم هذه البرامج تنمية الثروة اللغوية لدى الدارسين في برنامج تعليم اللغة العربية .

٣- تصويب ما يقع فيه الناطقين بالعربية نتيجة إبدال الحركات- والربط بين ضبط (شكل) الكلمة والمعنى المراد .

أهداف البحث :

١- إعداد قائمة بالمفردات التي تتباين دلالتها لتباين حركة واحدة أو الكلمات (ثنائية الحركة) وذلك بالتطبيق على سلسلة تعليم اللغة العربية .

٢- رصد التباين الدلالي الذي حدث بين كل كلمتين لا يفرق بينهما إلا حركة واحدة .

٣- دراسة هذه الكلمات دراسة صرفية .

حدود البحث :

١- تم إجراء هذه الدراسة على كتب القراءة للمستوى الثاني والثالث والرابع من سلسلة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها المقررة على الدارسين بمعهد تعليم اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (الطبعة الأولى ١٤١٢هـ - ١٩٩١م) ٠

٢- اقتصرت الدراسة على الأسماء فقط ٠

٣- اقتصرت الدراسة على الكلمات التي تختلف دلالتها باختلاف حركة واحدة فقط (ثنائية الحركة) ٠

٤- إذا كان هناك تغير في الحركة لم ينشأ عنه تغير في الدلالة لا تدخل الكلمة ضمن العينة مثل : الحِقد (بالكسر) و (الحَقد) بالفتح فهما بمعنى واحد (إضمار العداوة)[١٣] ٠

خطوات البحث :

وجاءت على النحو التالي :

١- تحديد الكلمات (ثنائية الحركة) من خلال كتب القراءة ٠

٢- إستقراء هذه الكلمات في ضوء المعجم العربي (الوسيط) ٠

٣- رصد التحول بين كل حركتين في الكلمات المدروسة ٠

٤- رصد معنى الكلمة قبل تغير الحركة وبعد التغير ٠

٥- رصد الصيغة الصرفية للكلمتين ٠

٦- تصنيف الكلمات وفق الصيغ الصرفية المتماثلة ، إلى كلمات ثلاثية وكلمات زادت على ثلاثة أحرف ٠

٧- تحليل النتائج ومناقشتها ٠

نتائج الدراسة

القسم الأول: الثلاثي من الأسماء :

أولا: تبادل بين حركتين مع اتحاد البنية المقطعية للكلمة (CVCC):

الثلاثي من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فُعْل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فَعْل) كما جاءت في المعجم الوسيط
١-(فُعْل) تحولت الضمة إلى فتحة (فَعْل)	الأم	١٢١/٢	الوالدة	العلم في مقدمة الجيش ٠و- القصد
	جحر	٤٠/٤	حفرة تأوي إليها الهوام وصغار الحيوان	جحر الضب ونحوه جحرا : دخل الجحر
	الجزء	١١٠/٢	القطعة من الشيء	من ليس له كفاية
	جهد	٤٥/٤	الوسع والطاقة	المشقة ٠و- النهاية والغاية
	حب	٢٠١/٢	وداد	ما يكون في الأكمام والسنبل كالقمح والشعير

	حر	٢٩/٣	خالص من الرق	الحرارة
	خبز	٢٠٤/٣	اسم لما يصنع من الدقيق المعجون للنضج بالنار	خبز خَبْزًا : صنعه فهو مخبوز
	رمح	٧٦/٣	قناة في رأسها سنان يطعن به	رمح البرق رَمْحا : لمع لمعا خفيفا
	روح	١٥٣/٢	ما به حياة النفس	الراحة والرحمة
	السوء	٢١٠/٣	كل ما يغم الإنسان	يقال في القبح
	شرب	٣٥/٢	الماء	وقت الشرب
	الصلب	٢١٩/٢	الشديد القوي	شد أطرافه وعلقه
	عشر	١٧/٣	جزء من عشرة أجزاء	مؤنث العشرة ويقال عشر نسوة
	عش	١٠٦/٤	ما يجمعه الطائر من العيدان يجعله في شجرة	العش من الرجال رقيق عظام اليد والرجل
	القرب	٩٢/٢	الدلو	غمد السيف ،و- السير بالإبل ليلا
	قرص	٦٧/٤	قطعة مبسوطة مستديرة	قرصه قرصا : قبض بإبهامه وسبابته على جزء من جسمه
	قطب	٢٠٤/٣	المحور القائم في الطبق الأسفل من الرحى	قطب الشيء قطبا : جمعه ، الشراب مزجه
	قفل	٢٧/٤	جهاز من الحديد ونحوه يقفل به الباب	الشجر اليابس ،و- عملية القفل
	كل	٩٢/٢	كلمة تفيد الاستغراق لأفراد ما تضاف إليه	من لا ولد له ولا والد ، ومن يكون عبئا على غيره ، وقفا السكين
	لؤم	٦٤/٤	دنو الأصل وشح النفس	نسبة إلى اللؤم ،و- الشيء أصلحه
	النور	١٢١/٤	الضوء وسطوعه	الزهر الأبيض
	وسع	١٦٧/٢	الطاقة والقوة	البسط والكثرة والغنى

الثلاثي من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فَعْل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فِعْل)
٢- (فَعْل) تحولت الفتحة إلى كسرة (فِعْل)	ألف	١٩٠/٢	عشر مئات	المألوف .
	البر	٤١/٤	ما انبسط من الأرض ولم يغطه الماء	الخير .
	الجد	١٧٢/٣	أبو الأب وأبو الأم والمكانة	وجه الأرض وشاطيء النهر ، الغاية من كل شيء
	حبس	٦٧/٤	المكان يحبس فيه	ما يجعل في مجرى الماء ليحبسه
	الحق	١٣٦/٢	حق الأمر حقا : صح وثبت وصدق	ما دخل في السنة الرابعة وأمكن ركوبه أو الحمل عليه
	حل	١٢١/٤	الخلاص ، حل المشكلة ونحوها حلا	مباح ،و- ما جاوز الحرم
	خلط	١٥٢/٣	ضم الشيء إلى الشيء	رجل خلط : مختلط النسب ، ما خالطه الشيء
	خمر	٩٢/٢	ما أسكر من عصير عنب وغيره	الحقد

	خير	١٣٤/٢	الحسن لذاته	الكرم والشرف والطبيعة .
	الدرس	٥٢/٢	المقدار من العلم	الخلق البالي من الثياب ، ذنب البعير
	رأي	٥٤/٤	اعتقاد	حسن المنظر في البهاء والجمال
	السهل	١٧٢/٣	كل شيء يميل إلى اللين وقلة الخشونة	تراب كالرمل يجيء به الماء
	شعب	١٣١/٣	الجماعة من الناس تخضع لنظام اجتماعي واحد	انفراج بين جبلين .و- الطريق
	الضعف	٦٤/٣	المرض وذهاب القوة	ضعف العدد : مثله .
	الضيف	١١٥/٣	النازل على غيره	الجانب والناحية يقال ضيف الوادي
	غسل	٣١/٤	إزالة الوسخ والتنظيف بالماء	الغسول
	قتل	١٢٨/٢	إماتة	مثل ونظير في قتال وغيره ، والخبير بالشيء
	القدر	٢٠١/٢	المقدار	إناء يطبخ فيه
	القيد	٦٨/٤	حبل ونحوه يجعل في رجل الدابة	المقدار ، يقال بينهما قيد رمح
	الهدم	٥١/٣	هدم هدما : سقط ونقض	الشيخ الكبير .و- كساء الصوف
	هضم	١٥٨/٣	تحويل عناصر الطعام إلى مادة غذائية صالحة للجسم	المطمئن من الأرض ، بطن الوادي
	الهم	١٢٢/٣	العزم على القيام بالشيء	الشيخ الكبير الفاني

الثلاثي من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فِعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فَعل)
٣- (فِعْل) تحولت الكسرة إلى فتحة (فَعل)	الإِذْن	١٣٢/٤	الإعلام بإجازة الشيء وإطلاق التصرف	أذن الحب والثُّمام أذنا : خرجت أذنته
	بئر	١٢٨/٢	حفرة عميقة ، يستخرج منها الماء أو النفط	بأر البئر أو البؤرة : حفرها
	الجن	٧٧/٤	خلاف الإنس	الإظلام
	حمل	١٧٧/٣	ما يحمل على الظهر ونحوه	ثقيل المرض ، ما كان في بطن أو على شجر
	دين	٩٩/٢	ديانة	قرض ذو أجل
	الرزق	٣١/٤	الشيء المرزوق	رزقه رزقًا : أوصل إليه رزقا أو أعطه إياه

	رق	١٠٢/٣	عبوديـــة	جلد رقيق يكتب فيه
	السن	١٥٤/٢	العمر	الحاد ، الأســـنان ســـوكها أو علاجها
	الشعر	١١٥/٣	كلام موزون مقفى قصداً	زوائد خيطية تظهر على الجلد
	الصدق	٢١٣/٢	مطابقة الكلام للواقع بحسب اعتقاد المتكلم	الكامل من كل شيء والرمـــح الصدق : المستوى
	ضد	١٣٦/٢	مخالف ومناف	ضده في الخصومة ، غلبه
	الطفل	١٢٠/٢	المولود ما دام ناعما رخصا	الناعم الرقيق ، طين أصفر
	العز	١٣١/٣	ضد الذل	الغلبة والقهر
	العلم	٢٠١/٢	المعرفة	العالـــم
	القبط	١٢٧/٢	كلمة يونانية الأصـــل بمعنـــى ســـكان مصـــر والمسيحيون	جمع الشيء وخلطه بغيره
	القسم	١٥٨/٣	النصيب والحظ	العطاء والتجزيء
	المسك	٣٧/٣	ضرب من الطيب	الجلد
	مشط	١٣١/٣	آلة يمشط بها	ترجيل الشعر
	ملح	٢٠٤/٣	المادة التي تجعل لماء البحر طعمه الخاص	الملح من الأخبار

الثلاثي من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فَعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فُعل)
٤-	البأس	٦٢/٤	الشدة في الحرب	المشقة والفقر
(فعـــل)	بعد	٤٧/٢	نقيض قبل	اتساع المدى ، وذو بعد : ذو رأي
تحولـــت	البر	٤١/٤	ما انبسط من سطح الأرض ولـــم يغطـــه	عميق
الفتحـــة	الترك	٤٥/٤	الماء	القمح
إلى ضمة	الجد	١٧٢/٣	الطرح	جيل من المغول واحده تركي
(فُعل)	الخلف	١٨٣/٣	أبو الأب وأبو الأم والمنزلة	جانب الشـــيء ،ومـــن الرجـــال
	الخمس	١٩٠/٢	الوراء	المجدود عظيم الحظ
	سبع	٩٣/٢	اسم عدد للمؤنث	اسم في الإخلاف
	الشر	٢٤/٣	من ألفاظ العدد	جزء من خمسة
	الصبر	٦٨/٤	السوء والفساد	جزء من سبعة
	العزل	٤٠/٤	التجلد وحسن الاحتمال	عيـــب الغـــير وإلحـــاق الشـــر
	العصر	٥٣/٢	الإبعاد	به،والثوب يبسط ليجف
	قبل	٤٧/٢	الوقت في آخر النهار إلى احمرار الشمس	من الشيء : أعلاه وناحيته
	النحل	١٩٧/٣	ظرف للزمان السابق	من لا سلاح معه ، المنفرد

				قصد العطاء -و- الشيء المعطى تبرعاً

الثلاثي من الأسماء:

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فُعْل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فَعْل)
		٣١/٢	حب يتخذ منه شراب يسمى القهوة	الطبقة من الشحم
		٢٠١/٢	الوداد	المحب -و- المحبوب
		٤٠/٢	لغة في الأرز	الصوت الخفي -و- صوت الرعد
		١٦/٤	العمل	كل ما صنع
		١٧/٣	جزء من عشرة أجزاء	مؤنث العشرة : يقال : عشر نسوة

الثلاثي من الأسماء:

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فِعْل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فُعْل)
٦- (فِعْل) الكسرة تحولت إلى ضمة (فُعْل)	الإنس	١١٥/٤	خلاف الجن	حديث النساء ومغازلتهن وذهاب الوحشة
	الزر	١١٦/٢	هنة في مفتاح الكهرباء ينمز فيضيء	نماء العقل وزيادة التجارب وضيق العين
	السرب	٤٠/٤	المصباح	الماشية كلها ، والطريق -و- الصدر
	السر	١٠٢/٣	الفريق من الطير والحيوان	خط بطن الكف والوجه والجبهة
	مسك	٣٧/٣	ما تكتمه وتخفيه	العقل الوافر وما يمسك الأبدان من الطعام والشراب
			ضرب من الطيب	

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فِعْل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فَعَل)

٧- (فَعِـل) الكسـرة تحولـت إلـى فتحـة (فَعَل)	كبد ملك نجس	١٣٥/٢ ٦٦/٢ ٦٣/٤	عضو في البطن له وظائف عدة صاحب الأمر والسلطة على قبيلة أو بلاد غير عفيف، غير طاهر	المشقة والعناء . واحد الملائكة النجاسة : القذارة والخبيث الفاجر

الثلاثي من الأسماء

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فِعَل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فَعَل)
٨- (فِعَل) تحولت الكسرة إلى فتحة (فَعَل)	قِدم قصص	١٩٧/٣ ١٠٨/٣	ما مضى على وجوده زمن طويل (م) قصة وهي الحكاية ، والإناء يؤكل فيه	ما يطأ الأرض من رجل الإنسان رواية الخبر ،و- الأثر

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فُعَل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فِعَل)
٩- (فُعَل) تحولت الضمة إلى كسرة (فِعل)	حلل قرى	٣٧/٣ ٣٥/٤	(م) حُلّة : الثوب الجيد الجديد (م) قرية : المصر الجامع	(م) حِلّة : زنبيل كبير يجعل فيه الطعام مايقدم للضيف ،الماء المجموع في الحوض

الثلاثي من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فَعَل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فُعَل)
١٠- (فَعَل) تحولت الفتحة إلى ضمة (فُعَل)	الحسن الخلل	١٢١/٢ ٥٣/٤	الجميل الفساد والضعف	(م) الحسنى : العاقبة الحسنة (م) خُلّة : كل نبت حلو

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فِعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فعل)
١١- (فِعل) تحولت الفتحة إلى كسرة (فِعل)	حكم	١٢٦/٤	من يختار للفصل بين متنازعين أو متنافسين مقدار ما يعد	م (حكمة) معرفة أفضل الأشياء بأفضل العلوم ٠
	عدد	١١٦/٢		م (عدة) : الجماعة ٠و- عدة كتب ٠و- عدة مطلقة ٠

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فُعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فَعل)
١٢- (فُعل) تحولت الضمة إلى فتحة (فَعل)	دول	٣٠/٣	(م) دولة : مجموع من الأفراد يقطن إقليما وله نظام حكومي	النَّبل المتداول
	المنى	٧٧/٤	(م) منية = الأمنية : البغية	الموت ٠و- المقدار

الثلاثي من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فَعل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فَعل)
١٣- (فَعَل) تحولت الفتحة إلى كسرة (فَعِل)	الزّمن	٢٩/٣	الوقت	وصف من الزمانة وهو مرض يدوم
	اللبن	١٩٧/٣	الحليب	المضروب من الطين يبنى به دون أن يطبخ

من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فُعْل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فُعل)
١٤- (فُعْل)	حرم	١٤٧/٢	الأشهر الحرم	ما لا يحل انتهاكه من ذمة أو حق

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فَعَل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فُعُل)
تحولت الضمة إلى فتحة (فَعَل)				و- المرأة حرم الرجل وأهله .
الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فَعَل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فُعُل)
١٥- (فَعَل) تحولت الفتحة إلى ضمة (فُعُل)	الحذر	٧٦/٤	اليقظة والاستعداد	شديد الحذر (حاذورة)

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فُعُل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فُعْل)
١٥- (فُعُل) تحولت الضمة إلىسكون (فُعْل)	السبل	٢٢/٤	(م) سبيل : الطريق	(م) الأسبل : الطويل السُبلة
	الكتب	١٩٠/٢	(م) كتاب : الصحف المجموعة	الخط ، كتب الكتاب كُتْبا : خطه

ثانيا: تحول في البنية المقطعية للكلمة من cvcvc إلى cvcc:

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فَعْل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فَعَل)
١٦- (فَعْل) تحولت السكون إلى فتحة (فَعَل)	أجل	٨٦/٤	من أجله : بسببه	مدة الشيء
	أصل	١٧/٣	أصل الشيء : أساسه الذي يقوم عليه	أصل اللحم أصلا : تغير وفسد
	أكل	٤٣/٣	المضغ والبلع	أكل أكلا : أكل بعضه بعضا وأسنانه تساقطت
	أنف	١٥٢/٣	عضو التنفس والشم	وجع الأنف
	أهل	١٢٨/٢	أهل الشيء : أصحابه	أهل به : أنس
	بحر	٣٤/٢	الماء الواسع الكثير ويغلب فيه الملح	البحر :داء يسبب شدة الظمأ وشرب الماء
	بعض	١٢٩/٢	بعض الشيء : طائفة منه	بعض المكان بعضا : كثر فيه البعوض
	تمر	٢٠٤/٣	اليابس من ثمر النخل	تمرت نفسه بكذا تمراً : طابت
	حد	١٧٧/٣	منتهى الشيء	يقال أمر حدد : ممتنع باطل
	خلق	٤١/٤	مخلوق	البالي من الثياب والجلد
	درب	١٢٢/٣	طريق	الولوع بالشيء والحذق عليه
	رصد	١٦/٤	رصده رصداً : رقبه	طريق
	رقص	٤٠/٤	تأدية حركات بالجسم على إيقاع ما	يقال : سمعت رقص الناس علينا : سوء كلامهم

	رقم	١١١/٢	الرمز المستعمل للتعبير عن أحد الأعداد	كان به رقمه
	شرق	٣٤/٢	جهة شروق الشمس	لحم شرق : لا دسم عليه
	ضرب	٢٧/٤	الاصابة	العسل الأبيض الغليظ
	طلق	١٣١/٤	منطلق ضاحك	شوط ،و- النصيب
	عجز	١٠٨/٣	عدم القدرة	عجز الرجل عجزاً : عظمت عجيزته
	عقل	١٠٦/٢	ما يكون به التفكير والاستدلال	التواء الرجل
	غرب	٣٤/٢	جهة الغرب	سواد ،و- داء يصيب الفرس والشاة
	فقر	٥٩/٤	العوز والحاجة	الشكوى من فقار أو كسر أو مرض
	قصر	١١٦/٢	القصر : البيت الواسع الفخم	أصول الأشجار وأصول الأعناق
	كلب	١٩٥/٢	حيوان الكلب	مرض معد يعرف برهبة الماء يسببه عض الكلب
	مكر	١٢٢/٣	خداع	مكرا مكراً : احمرّ
	نسل	٧٣/٤	الولد والذرية	اللبن يخرج من التين الأخضر عند غمزه
	نفس	٩٨/٢	روح	الريح تدخل وتخرج من أنف الحي ذي الرئة وفمه حال التنفس
	نقل	٣٠/٣	تحويل الشيء من موضع إلى موضع	ما يبقى من الحجارة عند هدم البيت والجدل ومراجعة الكلام .

الثلاثي من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فَعْل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة (فَعَل)
١٧- (فَعْل) تحولت الفتحة إلى سكون (فَعَل)	البدن	١٥٣/٢	الجسم	السمن والضخامة
	البشر	٦٣/٤	الإنسان	بشر بشرا : قشر وجهه
	جبل	١٢٩/٢	ما علا من سطح الأرض وجاوز التل	الأمة والجماعة من الناس ،و- الساحة
	الجدل	١٠١/٤	طريقة في المناقشة والاستدلال	العضو ،و- العظم الموفر
	جرس	١٧٨/٢	أداة من نحاس ونحوه تستعمل للتنبيه وقت العمل	الصوت نفسه
	الجزع	٦٨/٤	عدم الصبر على ما نزل بك	ضرب من العقيق مختلف الألوان ،و- منعطف الوادي ووسطه
	الحرج	٣٧/٣	الضيق	حك الأنياب بعضها ببعض من الغيظ
	الخبر	١٢٨/٢	ما ينقل ويحدث به قولا أو كتابة	منقع الماء في الجبل ،و- الزرع والسدر
	السبب	١٣٤/٢	كل شيء يتوصل به إلى غيره	السبُّ : الشتم
	السفر	٢٠١/٢	قطع المسافة	المسافر (للواحد والجمع)
	السلف	٤٤/٤	المتقدمون في السن أو الفضل من آبائك	الجلد لم يحكم دبغه
	السمك	٢٠٤/٣	حيوان مائي	السقف ،و- القامة من كل شيء
	السمن	٢١٦/٢	سمن سمنا : كثر لحمه وشحمه	إدام السمن — سلاء الزبد
	الشجر	١٢٨/٢	النبات	الأمر المختلف ،و- جوف الفم من وسطه
	الشرج	١٥٨/٣	مجمع حلقة الدبر	مسيل الماء من الهضاب ونحوها إلى السهل
	الغرض	٢٣/٤	الهدف الذي يرمي إليه	حزام الرحل ،و- شعبة في الوادي غير كاملة

	الغنم	١٠٢/٣	القطيع من المعز والضأن	الفوز بالشيء من غير مشقة
	فرج	٦٦/٢	انكشاف الغم	الشق بين شيئين
	الفرس	٧٦/٣	واحد الخيل	فرس الأسد فريسته فرسا : صادها وقتلها
	القدر	٦٨/٤	القضاء الذي يقضي به الله على عباده	المقدرا
	القصب	١٨٥/٢	كل نبات كانت ساقه أنابيب وكعوبا	التقطيع والشتم
	القلق	١٨٩/٣	حالة انفعالية تتميز بالخوف مما قد يحدث	قلق الشيء قلقا : حركه ، وقلق فلانا : أزعجه
	القمر	٨٢/٢	جرم سماوي يدور حول كوكب أكبر منه	غلبه في لعبة القمار
	الكرم	١٧/٣	الجود والصفح	العنب
	مرق	١٠٨/٣	الماء أغلي فيه اللحم فصار دسما	الإهاب المنتن ،و- الصوف المنتف
	الولع	١٧٧/٣	ولع به يولع ولعا : علق به شديدا	ولع يلع ولعا : استخف عدوا

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فَعْل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فَعِل)
١٨- (فَعْل) السكون تحولت إلى كسرة (فَعِل)	المضغ القصد النمل	٤٥/٤ ١٢٧/٤ ٤٠/٤	أن يلوك الطعام بأسنانه استقامة الطريق ،و- الهدف جمع نملة وهي حشرة ضئيلة الجسم من عشائيات الأجنحة .	يقال كلأ مضغ : بلغ أن تمضغه الماشية من الرماح ونحوها : المتكسر الحاذق
الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فِعْل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فِعَل)
٢٠- (فِعْل) تحولت السكون إلى فتحة (فِعَل)	الرفق	١٣٦/٤	اللطف	(م) الرُّفقة : الجماعة المترافقة

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معناها	الكلمة بعد تغير حركة	معناها
٢١- (فَعُل) تحولت الضمة إلى سكون (فَعْل)	رجل	٩٣/٢	الذكر البالغ من بني آدم	رجل	ماشٍ على رجليه

جدول (١) عدد الصيغ والكلمات ونوع التغير في الحركة في الكلمات الثلاثية :

م	نوع التغير في الحركة	موقع التغير	الصيغة	عدد مرات ورودها	النسبة %
١	ضمة – فتحة	فاء الكلمة	فُعْل – فَعْل	٢٣ مرة	١٤
٢	فتحة – كسرة	فاء الكلمة	فَعْل – فِعْل	٢٢ مرة	١٣
٣	كسرة – فتحة	فاء الكلمة	فِعْل – فَعْل	١٩ مرة	١١
٤	فتحة – ضمة	فاء الكلمة	فَعْل – فُعْل	١٤ مرة	٨
٥	ضمة – كسرة	فاء الكلمة	فُعْل – فِعْل	٥ مرات	٣
٦	كسرة – ضمة	فاء الكلمة	فِعْل – فُعْل	٥ مرات	٣
٧	كسرة – فتحة	عين الكلمة	فَعِل – فَعَل	٣ مرات	١,٧
٨	كسرة – فتحة	فاء الكلمة	فِعَل – فَعَل	مرتان	١,٢
٩	ضمة – كسرة	فاء الكلمة	فُعَل – فِعَل	مرتان	١,٢
١٠	فتحة – كسرة	فاء الكلمة	فَعَل – فِعَل	مرتان	١,٢
١١	فتحة – ضمة	فاء الكلمة	فَعَل – فُعَل	مرتان	١,٢
١٢	ضمة – فتحة	فاء الكلمة	فُعَل – فَعَل	مرتان	١,٢
١٣	فتحة – كسرة	عين الكلمة	فَعَل – فَعِل	مرتان	١,٢
١٤	ضمة – فتحة	عين الكلمة	فُعُل – فُعَل	مرة واحدة	,٦
١٥	فتحة – ضمة	عين الكلمة	فَعَل – فَعُل	مرة واحدة	,٦
١٦	سكون – فتحة	عين الكلمة	فَعْل – فَعَل	٢٧ مرة	١٦
١٧	فتحة – سكون	عين الكلمة	فَعَل – فَعْل	٢٦ مرة	١٥
١٨	سكون – كسرة	عين الكلمة	فَعْل – فَعِل	٤ مرات	٢
١٩	ضمة – سكون	عين الكلمة	فَعُل – فَعْل	مرتان	١,٢
٢٠	سكون – فتحة	عين الكلمة	فِعْل – فِعَل	مرة واحدة	,٦
٢١	ضمة – سكون	عين الكلمة	فَعُل – فَعْل	مرة واحدة	,٦
المجموع				١٦٦ كلمة	

القسم الثاني: مزيد الثلاثي من الأسماء:

أولا: تبادل بين حركتين مع اتحاد البنية المقطعية للكلمة (CVCC):

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فَعال)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فِعال)
١- (فعـــال)	أمام	٢/١٥٩	ظرف بمعنى قدام	من يأتم به الناس من رئيس وغيره
تحولت حركة	الجهاد	٤/٤٥	الأرض المستوية ، الصحراء وثمر	قتال من ليس لهم ذمة من الكفار
الفتحة إلى	الحمام	٢/٧٧	الأراك	قضاء الموت وقدره
كسرة	شراب	٢/٩٣	جنس طير من الفصيلة الحمامية	المشاركة في الشرب
(فعال)	الشمال	٢/٣٤	ما شُـــرب	مقابل اليمين
	العشاء	٢/٥٣	الجهة التي تقابل الجنوب	أول ظلام الليل ،أو من صلاة المغرب إلى العتمة
	الفناء	٤/١١١	طعام العشيّ	الساحة في الدار أو بجانبها
	الكلام	٢/١٢٨	الموت	(م) كَلْم : الجَرْح والجُرْح
			القول	

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فِعلة)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فَعلة)
٢- (فعلـــة)	الخدمة	٣/٤٣	خدمه خدمة : قام بحاجته فهو خادم	الساعة من ليل أو نهار
تحولت حركة	الرقة	٤/١٣١	اللطف واللين والسهولة	كل أرض ينبسط الماء عليها أيام المد ثم ينحسر فتكون مكرمة للنبات
الكسرة إلى فتحة	الشدة	٤/٦٨	الأمر يصعب تحمله	الحملة في الحرب و(في الخط) رأس شين تدل على تضعيف الحرف
(فعلة)	الغيبة	٤/٤٥	ذكرك أخاك بما يكره	البعد والتواري
	قلّة	٣/٦٤	ضد الكثرة	النهضة من علة أو فقر
	نعمة	٢/٢٢٠	ما أنعم به من رزق ومال وغيره	الرفاهة وطيب العيش
	هجرة	٢/٦٦	الخروج من أرض إلى أخرى	السمينة التامة

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فِعال)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فَعال)
٣- (فعـــال)	بلال	٢/١٥٤	ما يبل به الحلق من ماء ونحوه	النُدى
تحولت حركة	جهاز	٣/١٥١	ما يؤدي من أعضائه غرضا حيويا	جهاز الراحلة : ما عليها
الكسرة إلى	حصان	٢/٧٦	خاصا	المرأة عفت ،و- تزوجت
فتحة	الصغار	٢/٦٦	الذكر من الخيل	الرضى بالذل والضعة
(فعال)	فراش	٣/١٩٧	(م) صغير ، من قل سنه أو حجمه	جنس حشرات من الفصيلة الفراشية
			ما يفرش من متاع البيت	

مزيد الثلاثي من الأسماء :

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فِعلة)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فُعلة)
٤- (فِعلـــة) تحولـت حركـة الكسـرة إلـى ضمة (فُعلة)	جدة فرقة قبلة قصة قطعة قلة	١٢١/٤ ٧٠/٣ ٤٠/٢ ١٢٩/٢ ١١٦/٢ ٦٤/٣	الجديد ،و- وجه الأرض الطائفة من الناس جهة الشأن والجملة من الكلام ، والخبر الحصة من الشيء ضد الكثرة	شاطيء النهر ، جـزء الشـيء يخالف لونه لون سائره الافتـراق لثمـة الخصلـة مـن الشعر وشـعر مقدم الرأس موضـع القطـع من الأقطع إناء من الفخار يشرب منها
الصيغة	الكلمة فـي النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعلة)	معنى الكلمة بعد تغيـير الحركة(فِعلة)
الصيغة	الكلمة فـي النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعلة)	معنى الكلمة بعد تغيـير الحركة(فَعلة)
٦- (فُعلـــة) تحولـت حركـة الضمـة إلـى فتحة (فَعلة)	الحُجة العمرة الفرصة المهلة	٣٦/٤ ١٧٣/٢ ١٠٧/٤ ١٧٨/٣	الدليل والبرهان نسك كـالحج ،ليس لـه وقت معين ولا وقـوف بعرفة انتهز فلان الفرصة : اغتنمها وقاربها التؤدة والرفق	المرة من الحج ،و- شـحمة الأذن كل شيء علـى الـرأس مـن عمامة ونحوها الـداء الـذي يصيـب فقـار الظهـر فيكـون منه الحدب صديـد الميـت خاصة

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (أفعال)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(إفعال)
٧- (أفعال) تحولـت الحركة من فتحة إلى كسرة (إفعال)	أذكار أشراف أشكال أقدام	١٥٤/٢ ١٣٧/٣ ٧٧/٢ ٢٩/٣	التسابيح والذكر (م) شريف وهو من علت منزلته (م) شكل : هيئة الشيء وصورته (م) قدم : مايطأ الأرض من رجل الإنسان	أذكرت المرأة وغيرها ولدت ذكراً ،و- فلانة تشبهت بالرجل أشرف عليه : تولاه وتعهده الأمر يوجب التباساً في الفهم الإسراع في الإنجاز
الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فعال)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فعال)

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة	معنى الكلمة بعد تغير الحركة
٨- (فَعال) تحولت الحركة من فتحة إلى ضمة (فُعال)	جواد دجاج الصباح مساء	٨٧/٤ ٤٠/٤ ٩٥/٣ ١١٦/٢	الفرس طير من الدواجن أول النهار ما يقابل الصباح	شدة العطش وبه يكون الهلاك الدجاجي : الحالك يقال : أسود دجاجي شعلة القنديل من الإساءة ، ومساء إليه :وقعت عليه الإساءة
الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فَعلة)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فُعلة)
٩- (فَعلة) تحولت الحركة من فتحة إلى ضمة (فُعلة)	الجنة قلعة النكبة النملة	٣٢/٤ ٢٧/٤ ١٠٥/٤ ٤٠/٣	دار النعيم في الآخرة الحصن الممتنع المصيبة حشرة خفيفة ضئيلة الجسم من رتبة غشائيات الأجنحة	السترة -و- الوقاية الرجل الضعيف -و- الذي لا يثبت على السرج وما يقلع من الشجرة . الصبرة من الطعام بقية الماء في الحوض -و- كثير الحركة
الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فَعلة)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فِعلة)
١٠- (فَعلة) تحولت الحركة من فتحة إلى كسرة (فِعلة)	الحيرة غزوة مرة	٤٩/٤ ١٨٣/٣ ١١٦/٢	حار في الأمر : ارتد عنه المرة من الغزو وهو السير إلى القتال لقيه مرة وذات مرة ولا يستعمل إلا ظرفاً .	التردد والاضطراب والأرض مخضرة متبطة . ما طلب وقصد العقل أو شدته -و- القوة
الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (إِفعال)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(أَفعال)
١١- (إِفعال) الكسرة تحولت إلى فتحة (أَفعال)	إعلام إشعار	١٥/٣ ١٣٢/٤	رسائل الإعلام التي تنشر الخبر من صحافة وإذاعة أذاع الأمر	مفردها (علم) : الراية -و- الجبل مفردها (شِعر) : الكلام الموزون المقفى قصداً
الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فاعَل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فاعِل)
١٢- (فاعَل) الفتحة تحولت إلى كسرة (فاعِل)	الآخر عالم	١١١/٢ ٤٠/٢	أحد الشيئين ويكونان من جنس واحد الخلق كله	مقابل الأول المتخصص في فرع من فروع العلم
الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فُعول)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فَعول)
١٣- (فُعول) الضمة تحولت إلى فتحة (فَعول)	خروج قرون	١٢٢/٣ ٧٢/٤	خرج خروجا : برز من مقره القرن من الزمان : مائة سنة ومنه قرن البقر والغنم الذي يكون في الرأس .	طويل العنق الفرس -و- من الدواب التي تعرق سريعا في الجري
الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فَعالل)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فُعالل)
١٤- (فَعالل) الفتحة تحولت إلى ضمة (فُعالل)	سلاسل طماطم	١٨٣/٣ ٢٤/٣	رمل يتعقد بعضه على بعض كأنه سلسلة . وسطور الكتاب نبات حولي زراعي	الماء العذب الصافي السلس السهل الأعجم
الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة (فِعالة)	معنى الكلمة بعد تغير الحركة(فُعالة)
١٥- (فِعالة) الكسرة تحولت إلى ضمة (فُعالة)	تلاوة سفارة	١٠٤/٢ ٢٩/٣	تلا الكتاب تلاوة : قرأه عمل السفير ومقامه	تلاه تليا : تبعه -و- بقية الحاجة الكناسة

تابع مزيد الثلاثي من الأسماء:

الصيغة	الكلمة في النص	الكتاب والصفحة	معنى الكلمة	معنى الكلمة بعد تغير الحركة
١٦- مَفْعل – مِفْعل	المعبد	٨٧/٢	مكان العبادة	المِسْحَاة
١٧- مَفْعل – مُفْعَل	المنزل	١٧٦/٣	الدار	النزول
١٨- مَفْعل – مُفْعل	المدار	٥٤/٤	مدار الأمر : طلب وجوه مأتاه وعالجه أصلها مَدْوَر	الذي أخذه الدُّوار
١٩- فِعالة – فعالة	رسالة	٢٢/٤	الخطاب -و- البحث الجامعي لنيل شهادة عالية	اللين والاسترخاء
٢٠- فَعول – فعول	العروض	٢٠١/٢	علم موازين الشعر	المتاع
٢١- فُعالة – فِعالة	براية	٤٥/٤	ما تساقط من كل ما يُرى أو نحت	حرفة البَرَّاء وهو مَنْ صناعته البراية
٢٢- فُعالة – فَعالة	خرافة	٤٦/٤	الحديث المستملح المكذوب	فاسد العقل من الكبر
٢٣- فَعال – فعال	الخضار	١٣٥/٢	خضر البقول	البقل الأول ، ولبن مذق بماء حتى اخضر
٢٤- فِعال – فعال	العقاب	٤٣/٣	الجزاء	طائر من كواسر الطير قويّ المخالب
٢٥- فَعالة – فُعالة	رجاحة	١٨٣/٣	الحلم -و- رجاحة العقل : اكتماله	الأرجوحة -و- حبل الأرجوحة

ثانيـــا: تبادل بين حركة وسكون مع تحول البنية المقطعية للكلمة من CVCVC إلى CVCC:

٢٦- فُعْلَـة – فُعَلة	لعبة	٨٦/٤	كل ما يلعب به	الكثير اللعب
٢٧- فَعَلَـة – فَعْلة	ورقة	٩٩/٢	واحدة الورق -و- الكريم من الرجال والخسيس	عيب في القوس

جدول (٢)عدد الصيغ والكلمات ونوع التغير في الحركة في مزيد الثلاثي من الأسماء :

م	نوع التغير في الحركة	موقع التغير	الصيغة	عدد مرات ورودها	النسبة %
١.	فتحة — كسرة	الحرف الأول	فَعال —فِعال	٨ مرات	١١
٢.	كسرة — فتحة	الحرف الأول	فعلة — فَعلة	٧ مرات	١٠
٣.	كسرة — فتحة	الحرف الأول	فعال — فعال	٦ مرات	٨

م	نوع التغير في الحركة	موقع التغير	الصيغة	عدد مرات ورودها	النسبة %
.٤	كسرة — ضمة	الحرف الأول	فِعْلة — فُعْلة	٦ مرات	٨
.٥	ضمة — كسرة	الحرف الأول	فُعْلة — فِعْلة	٥ مرات	٧
.٦	ضمة — فتحة	الحرف الأول	فُعْلة — فَعْلة	٤ مرات	٥
.٧	فتحة — كسرة	الحرف الأول	أَفعال— إفعال	٤ مرات	٥
.٨	فتحة — ضمة	الحرف الأول	فَعال — فُعال	٤ مرات	٥
.٩	فتحة — ضمة	الحرف الأول	فَعْلة — فُعْلة	٤ مرات	٥
.١٠	فتحة — كسرة	الحرف الأول	فَعْلة — فِعْلة	٣ مرات	٤
.١١	كسرة — فتحة	الحرف الأول	إفعال— أَفعال	مرتان	٣
.١٢	فتحة — كسرة	الحرف الثالث	فاعَل — فاعِل	مرتان	٣
.١٣	ضمة — فتحة	الحرف الأول	فُعول— فَعول	مرتان	٣
.١٤	فتحة — ضمة	الحرف الأول	فَعال— فُعال	مرتان	٣
.١٥	كسرة — ضمة	الحرف الأول	فِعالة— فُعالة	مرتان	٣
.١٦	فتحة — كسرة	الحرف الأول	مَفْعل — مِفْعل	مرة واحدة	١,٤
.١٧	كسرة — فتحة	الحرف الثالث	مَفْعِل — مَفْعَل	مرة واحدة	١,٤
.١٨	فتحة — ضمة	الحرف الأول	مَفْعل — مُفْعل	مرة واحدة	١,٤
.١٩	كسرة — فتحة	الحرف الأول	فِعالة فَعالة	مرة واحدة	١,٤
.٢٠	فتحة — ضمة	الحرف الأول	فَعول —فُعول	مرة واحدة	١,٤
.٢١	ضمة — كسرة	الحرف الأول	فُعالة —فِعالة	مرة واحدة	١,٤
.٢٢	ضمة — فتحة	الحرف الأول	فُعالة —فَعالة	مرة واحدة	١,٤
.٢٣	ضمة — فتحة	الحرف الأول	فُعال — فَعال	مرة واحدة	١,٤
.٢٤	كسرة — ضمة	الحرف الأول	فِعال — فُعال	مرة واحدة	١,٤
.٢٥	فتحة — ضمة	الحرف الأول	فَعالة فُعالة	مرة واحدة	١,٤

م	نوع التغير في الحركة	موقع التغير	الصيغة	عدد مرات ورودها	النسبة %
٢٦.	سكون — فتحة	الحرف الثاني	فعْلة — فعَلة	مرة واحدة	١,٤
٢٧.	فتحة — سكون	الحرف الثاني	فعَلة — فعْلة	مرة واحدة	١,٤
٢٩.	٢٨. المجمـــوع			٧٣ كلمة	

<u>تحليل نتائج الدراسة :</u>

بالنظر إلى قائمة الأسماء الثلاثية نجد أن عدد الكلمات فيها بلغ ١٦٦ كلمة بنســبة ٧٠% مــن إجمالي عدد كلمات العينة المدروسة (٢٣٦) كلمة ٠ (جدول ١) ٠

أما قائمة الأسماء المزيدة على ثلاثة أحرف ، فقد كان عدد الكلمات فيها ٧٣ كلمة بنسبة ٣٠% من إجمالي عدد كلمات العينة المدروسة (٢٣٦) كلمة ٠ (جدول ٢) ٠

وقد رأينا من خلال قراءة القائمتين أن تغير الحركة (فتحة – ضمة – كسرة) والسكون ، قـــد أدى إلى اختلاف المعنى بين الكلمات ثنائية الحركة ، أي كل كلمتين لا يفرق بينـــهما إلا حركـــة واحدة من الحركات السابقة ٠

وإذا كانت الحركات[١٤] هي مجال الاهتمام في هذه الدراسة فسوف نحاول استخلاص النتـــائج التي توصلنا إليها في هذا المجال من خلال الآتي :

<u>أولاً – الكلمات الثلاثية :</u>

وقد جاءت النتائج مرتبة ترتيباً تنازلياً كما يلي :

١- أعلى نسبة في الكلمات المدروسة في تغير الحركة وقع في تحول (السكون) إلى (فتحـــة) ، في صيغة فَعْل – فعَل ، وقد وقع التغير على عين الكلمة ، وبلغ عدد الكلمـــات ٢٧ كلمـــة ، بنسبة ١٦% ٠

٢- تحولت الحركة من فتحة إلى سكون ، في صيغة فَعَل – فَعْل ، وقد وقع التغير علـــى عيـــن الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ٢٦ كلمة ، بنسبة ١٥% ٠

٣- تحول الحركة من ضمة إلى فتحة ، في صيغة فُعْل – فَعْل ، وقد وقع التغير على فاء الكلمـــة ، وبلغ عدد الكلمات ٢٣ كلمة ، بنسبة ١٤% ٠

٤- تحول الحركة من فتحة إلى كسرة ، في صيغة فَعْل – فِعْل ، وقد وقع التغير علَى فاء الكلمـــة ، وبلغ عدد الكلمات ٢٢ كلمة ، بنسبة ١٣% ٠

٥- تحول الحركة من كسرة إلى فتحة في صيغة فِعْل – فَعْل ، وقد وقع التغير على فاء الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ١٩ كلمة ، بنسبة ١١% .

٦- تحول الحركة من فتحة إلى ضمة ، في صيغة فَعْل – فُعْل ، وقد وقع التغير على فاء الكلمة وبلغ عدد الكلمات ١٤ كلمة ، بنسبة ٨% .

٧- تحول الحركة من ضمة إلى كسرة في صيغة فُعْل – فِعْل ، وقد وقع التغير على فاء الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ٨ كلمات ، بنسبة ٥% .

٨- تحول الحركة من كسرة إلى ضمة ، في صيغة فِعْل – فُعْل ، وقد وقع التغير على فاء الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ٥ كلمات بنسبة ٣% .

٩- تحول الحركة من سكون إلى كسرة ، في صيغة فَعْل – فَعِل ، وقد وقع التغير على عين الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ٤ كلمات بنسبة ٢% .

١٠- تحول الحركة من كسرة إلى فتحة في صيغة فَعِل – فَعَل ، وقد وقع التغير على عين الكلمة ، وبلغ عدد الكلمات ٣ كلمات ، بنسبة ١,٧% .

أما بقية الصيغ من ١١ إلى ١٧ ، فقد بلغ عدد الكلمات في كل منها كلمتين بنسبة ١,٢% (جدول ١) . والصيغ من ١٨ إلى ٢١ ، بلغ عدد الكلمات في كل منها كلمة واحدة بنسبة ٦,% ، وهذه أقل النسب (جدول ١) .

ثانيا" : الكلمات المزيدة على ثلاثة :

وقد جاءت النتائج مرتبة تنازليا كما يلي :

١- أعلى نسبة في الكلمات المدروسة المزيدة على ثلاثة جاء في تغير الحركة من فتحة إلى كسرة في صيغة فَعال – فِعال ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، حيث بلغ عدد الكلمات ٨ كلمات بنسبة ١١% .

٢- تحول الحركة من كسرة إلى فتحة ، في صيغة فِعلة – فَعلة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٧ كلمات بنسبة ١٠% .

٣- تحول الحركة من كسرة إلى فتحة في صيغة فِعال – فَعال ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٦ كلمات بنسبة ٨% .

٤- تحول الحركة من كسرة إلى ضمة ، في صيغة فِعلة – فُعلة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٦ كلمات ، بنسبة ٨% .

٥- تحول الحركة من ضمة إلى كسرة ،في صيغة فُعلة -فِعلة ،وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٥ كلمات بنسبة ٧% .

٦- تحول الحركة من ضمة إلى فتحة ، في صيغة فُعلة -فَعلة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٤ كلمات بنسبة ٥% .

٧- تحول الحركة من فتحة إلى كسرة ، في صيغة أفعال -إفعال ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٤ كلمات بنسبة ٥% .

٨- تحول الحركة من فتحة إلى ضمة ، في صيغة فَعَال - فُعَال ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٤ كلمات ، بنسبة ٥% .

٩- تحول الحركة من فتحة إلى ضمة ، في صيغة فَعلة - فُعلة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٤ كلمات ، بنسبة ٥% .

١٠- تحول الحركة من فتحة إلى كسرة ، في صيغة فَعّلة - فِعلة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات ٣ كلمات ، بنسبة ٤% .

١١- تحول الحركة من كسرة إلى فتحة ، في صيغة إفْعال - أفعال ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات اثنتين ، بنسبة ٢,٧% .

١٢- تحول الحركة من فتحة إلى كسرة ، في صيغة فاعَل - فاعِل ، وقد وقع التغير على الحرف الثالث ، وبلغ عدد الكلمات اثنتين ، بنسبة ٢,٧% .

١٣-تحول الحركة من ضمة إلى فتحة ، في صيغة فُعول - فَعول ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات اثنتين ، بنسبة ٢,٧% .

١٤- تحول الحركة من فتحة إلى ضمة ، في صيغة فَعالل - فُعالل ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات اثنتين ، بنسبة ٢,٧% .

١٥-تحول الحركة من كسرة إلى ضمة ، في صيغة فِعالة - فُعالة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات اثنتين ، بنسبة ٢,٧% .

١٦- تحول الحركة من فتحة إلى كسرة ، في صيغة مَفْعل - مِفْعل ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات واحدة ، بنسبة ١,٤% .

١٧-تحول الحركة من كسرة إلى فتحة ، في صيغة مفْعِل -مفْعَل ،وقد وقع التغير على الحرف الثالث ، وبلغ عدد الكلمات واحدة ، بنسبة ١,٤% .

١٨- تحول الحركة من فتحة إلى ضمة ، في صيغة مَفْعل - مُفْعل ، وقد وقع التغير على الحرف الأول ، وبلغ عدد الكلمات واحدة ، بنسبة ١,٤% .

١٩- تحول الحركة من كسرة إلى فتحة ، في صيغة فِعَالة – فَعَالة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .

٢٠- تحول الحركة من فتحة إلى ضمة في صيغة فَعول – فُعول ، وقد وقع التغير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .

٢١-تحول الحركة من سكون إلى فتحة في صيغة فُعْلة – فُعَلة ، وقد وقع التغير على الحرف الثاني في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .

٢٢-تحول الحركة من فتحة إلى سكون في صيغة فَعَلة – فَعْلة ، وقد وقع التغير على الحرف الثاني في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .

٢٣-تحول الحركة من ضمة إلى كسرة في صيغة فُعالة – فِعالة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .

٢٤-تحول الحركة من ضمة إلى فتحة في صيغة فُعالة – فَعالة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .

٢٥-تحول الحركة من ضمة إلى فتحة في صيغة فُعَال – فَعَال ، وقد وقع التغير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .

٢٦-تحول الحركة من كسرة إلى ضمة في صيغة فِعال – فُعال ، وقد وقع التغير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤% .

٢٧-تحول الحركة من فتحة إلى ضمة في صيغة فَعَالة – فُعَالة ، وقد وقع التغير على الحرف الأول في كلمة واحدة بنسبة ١,٤%

مناقشة النتائج :

تحاول هذه المناقشة الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- أي التحول في الحركات كان الغالب في الأسماء الثلاثية ؟

٢- أي التحول في الحركات كان الغالب في الأسماء التي زادت على ثلاثة أحرف ؟

٣- أي الصيغ الصرفية كانت شائعة في الأسماء الثلاثية ؟

٤- أي الصيغ الصرفية كانت شائعة في مزيد الثلاثي من الأسماء ؟

٥- ما موضع التغير في الحركة وذلك في بنية الكلمة ؟

٦- أي الكلمات كانت هي الأكثر في هذا الباب ، الثلاثية أم التي زادت على ثلاثة.

٧- أي الحركات وقع بينها تبادل، وأيها لم يقع بينها تبادل.

وللإجابة عن تلك الأسئلة نحاول أن نقرأ النتائج ونناقشها ، فالتحول في الحركـــات حـــدث فـــي الأسماء الثلاثية بترتيب تنازلي كالتالي :

الترتيب	التحول في الحركة	موضع التحول	النسبة%	الترتيب	التحول في الحركة	موضع التحول	النسبة%
١	سكون ← فتحة	عين الكلمة	%١٦	١٢	ضمة ← سكون	عين الكلمة	%١,٢
٢	فتحة ← سكون	عين الكلمة	%١٥	١٣	ضمة ← كسرة	فاء الكلمة	%١,٢
٣	ضمة ← فتحة	فاء الكلمة	%١٤	١٤	فتحة ← كسرة	فاء الكلمة	%١.٢
٤	فتحة ← كسرة	فاء الكلمة	%١٣	١٥	فتحة ← ضمة	فاء الكلمة	%١,٢
٥	كسرة ← فتحة	فاء الكلمة	%١١	١٦	ضمة ← فتحة	عين الكمة	%١,٢
٦	فتحة ← ضمة	فاء الكلمة	%٨	١٧	فتحة ← كسرة	عين الكلمة	%١,٢
٧	ضمة ← كسرة	فاء الكلمة	%٥	١٨	سكون ← فتحة	عين الكلمة	%,٦
٨	كسرة ← ضمة	فاء الكلمة	%٣	١٩	ضمة ← سكون	عين الكلمة	%,٦
٩	سكون ← كسرة	عين الكلمة	%٢	٢٠	ضمة ← فتحة	عين الكلمة	%,٦
١٠	كسرة ← فتحة	عين الكلمة	%١,٧	٢١	فتحة ← ضمة	عين الكلمة	%,٦
١١	كسرة ← فتحة	فاء الكلمة	%١,٢				

والملاحظ على هذه النتائج ما يلي :

١- تأثر التبادل في الحركة بموضع التغير ، فالتحول من الضمة إلى الفتحة حدث في صيغة

فعْل ⟵ **فعَل** بنسبة ١٤% ، على حين حدث التحول نفسه في صيغة فُعْل ⟵ فُعَل بنسبة ٠,٦% ويمكن إرجاع ذلك إلى :

أولاً – التحول في الصيغة الأولى وقع على فاء الكلمة ، على حين وقع في الصيغة الثانية على عين الكلمة ، وثانياً – في الصيغة الأولى ، الضمة بعدها سكون ، والفتحة بعدها سكون ، في حين أن الصيغة الثانية، الضمة قبلها ضمة والفتحة قبلها ضمة •

FUع L ⟵ FAعL %١٤

FUعU L ⟵ FUعAL %٠,٦

ويمكن تعليل ذلك أيضاً إلى سهولة النطق في الانتقال من الضمة إلى السكون ، ومن الفتحة إلى السكون • في حين أن الانتقال من ضمة إلى ضمة ، ومن ضمة إلى فتحة ، هذا الانتقال صعب من الناحية الصوتية •

وعلى كل حال فإن مسألة اليسر والسهولة مقابل الصعوبة في النطق في هذا الموضع مجرد انطباع شخصي. والمعروف أن الصعوبة في النطق المتفق عليها هي الانتقال من الكسر إلى الضم مثل: حِبُك وهي صيغة نادرة من حُبُك في قوله تعالى: (والسماء ذات الحُبُك)، ولذلك كان التحول من بِهُم إلى بِهِم، وعَلَيْهُ إلى عَلَيْهِ من باب التسهيل(١٥).

ويمكن أن ينطبق التحليل السابق على التحول الذي وقع بين الفتحة والضمة •

فجاء في صيغة فَعْل ⟵ فُعْل ٨% •

وفي صيغة فَعَل ⟵ فُعَل ٠,٦% •

كذلك التحول من سكون إلى فتحة جاء في صيغة فَعْل – فَعَل ١٦% وهي أعلى نسبة بين النسب • وجاء في صيغة فِعْل – فِعَل بنسبة ٠,٦% وتلك أقل نسبة بين النسب •

والمتغير هنا أن الصيغة الأولى سبق السكون فتحة (فَعْل) – وفتحة مسبوقة بفتحة أخرى (فَعَل) ، في حين أن الصيغة الثانية سبق السكون كسرة (فِعْل) – ، وفتحة مسبوقة بكسرة في (فِعَل) ، والانتقال في النطق من فتحة فسكون (فَعْل) إلى فتحتين متتاليتين (فَعَل) أيسر من كسرة فسكون (فِعْل) إلى كسرة ففتحة (فِعَل) •

يلاحظ أيضاً أن التحول من (سكون) إلى (فتحة) سواء في النسب العالية أو النسب الضعيفة كان موقع التغير على عين الكلمة •

فَعْل ⟵ فَعَل ١٦% و فِعْل ⟵ فِعَل ٠,٦% •

أما عن أي الحركات وقع بينها تبادل وأي الحركات لم يقع بينها تبادل.

فنقول : إننا إذا نظرنا إلى الجدول السابق نجد أن التحول لم يقع بين هذه الحركات :

١- سكون ← ضمة [على حين وقع (ضمة ← سكون)] .

٢- كسرة ← سكون [على حين وقع (سكون ← كسرة)] .

أما بقية الحركات فقد وقع بينها تبادل على النحو الذي ورد في الجدول آنفاً .

وإذا نظرنا إلى جدول (٢) ، الكلمات التي زادت على ثلاثة أحرف نجد أن التحول بين الحركات جاء بحسب الترتيب التنازلي للنسب هكذا :

الترتيب	التحول في الحركة	موضع التحول	النسبة%	الترتيب	التحول في الحركة	موضع التحول	النسبة%
١	فتحة ← كسرة	الحرف الأول	%١١	١٥	كسرة ← ضمة	الحرف الأول	%٣
٢	كسرة ← فتحة	"	%١٠	١٦	فتحة ← كسرة	"	%١,٤
٣	كسرة ← فتحة	"	%٨	١٧	كسرة ← فتحة	الحرف الثالث	%١,٤
٤	كسرة ← ضمة	"	%٨	١٨	فتحة ← ضمة	الحرف الأول	%١,٤
٥	ضمة ← كسرة	"	%٧	١٩	كسرة ← فتحة	"	%١,٤
٦	ضمة ← فتحة	"	%٥	٢٠	فتحة ← ضمة	"	"
٧	فتحة ← كسرة	"	%٥	٢١	سكون ← فتحة	الحرف الثاني	"
٨	فتحة ← ضمة	"	%٥	٢٢	فتحة ← سكون	الحرف الثاني	"
٩	فتحة ← ضمة	"	%٥	٢٣	ضمة ← كسرة	الحرف الأول	"
١٠	فتحة ← كسرة	"	%٤	٢٤	ضمة ← فتحة	"	"
١١	كسرة ← فتحة	"	%٣	٢٥	ضمة ← فتحة	"	"
١٢	فتحة ← كسرة	الحرف الثالث	%٣	٢٦	كسرة ← ضمة	"	"
١٣	ضمة ← فتحة	الحرف الأول	%٣	٢٧	فتحة ← ضمة	"	"
١٤	فتحة ← ضمة	"	%٣				

ويلاحظ على هذه النتائج، أن التبادل من (فتحة) إلى (كسرة) كان الغالب حيث جاءت نسبته ١١% ، كذلك فإن التحول بين كل حركتين يقع في الأسماء المزيدة بنسب متقاربة بمعنى أن كل مجموعة من الصيغ تقع بنسبة واحدة أو في مدى متقاربة من النسب :

النسبة ٧% - ١١%	٥ صيغ
النسبة ٥%	٤ صيغ .
النسبة ٣%	٥ صيغ
النسبة ١,٤%	١٢ صيغة

والتبادل ثنائي الحركة في الكلمات المزيدة قد يتكرر بين نفس الحركتين ، ولكن مع تغيير الموقع أو تغيير الصيغة .

والآن نحاول أن نجمع بين المتماثلات في التبادل لنرى الفارق بينهـا ۰ هل هو الصيغة أم موقع التغير ؟

الترتيب	التحول بين الحركتين	موقع التغير	الصيغـــة	النسبة
١-٥[١١]	فتحة- كسرة	الحرف الأول	فَعال- فِعال	١١%
	فتحة- كسرة	"	أفعال- إفعال	٥%
	فتحة - كسرة	"	فعلة - فعلة	٤%
	فتحة- كسرة	الحرف الثالث	فاعَل - فاعِل	٣%
	فتحة- كسرة	الحرف الأول	مَفعل - مِفعل	١,٤%
٢-٥	كسرة - فتحة	الحرف الأول	فِعلة- فَعلة	١٠%
	كسرة- فتحة	"	فِعال- فَعال	٨%
	كسرة- فتحة	"	إفعال أفعال	٣%
	كسرة- فتحة	الحرف الثالث	مفعِل - مفعَل	١,٤%
	كسرة- فتحة	الحرف الأول	فِعالة- فَعالة	١,٤%
٣-٣	كسرة- ضمة	الحرف الأول	فِعلة- فُعلة	٨%
	كسرة - ضمة	"	فِعالة- فُعالة	٣%
	كسرة - ضمة	"	فِعال - فُعال	١,٤%
٤-٢	ضمة - كسرة	الحرف الأول	فُعلة - فِعلة	٧%
	ضمة- كسرة	"	فُعالة- فِعالة	١,٤%
٥-٤	ضمة- فتحة	الحرف الأول	فُعلة - فَعلة	٥%
	ضمة- فتحة	"	فُعول - فَعول	٣%
	ضمة- فتحة	"	فُعالة-فَعالة	١,٤%
	ضمة- فتحة	"	فُعال- فَعال	١,٤%
٦-٦	فتحة- ضمة	الحرف الأول	فَعال - فُعال	٥%
	فتحة- ضمة	"	فَعْلة - فُعْلة	٥%
	فتحة- ضمة	"	فَعائل -فُعائل	٣%
	فتحة- ضمة	"	مَفعل - مُفعل	١,٤%
	فتحة- ضمة	"	فَعول- فُعول	١,٤%
	فتحة-ضمة	"	فَعالة - فُعالة	١,٤%
٧-١	سكون- فتحة	الحرف الثاني	فَعْلة - فَعَلة	١,٤%
٨-١	فتحة- سكون	الحرف الثاني	فَعَلة- فَعْلة	١,٤%

وبعد أن تم تكوين مجموعات متناظرة على أساس تحول الحركـــة نتـج عــن ذلــك ثمــاني مجموعات :

المجموعة (١-٥) تحولت فيها الحركة من (فتحة) إلى (كسرة) ، اتفقت في موقع التغير حيث جاء التغير على الحرف الأول إلا في صيغة واحدة كان التغير فيها على الحرف الثالث ۰ أمـــا مــن ناحية الصيغة ، فقد جاءت فاصلة بين عناصر المجموعة ، حيث اختلفت الصيغ داخل المجموعــة كما ورد في الجدول السابق ۰

أما المجموعة (٢-٥) فقد تحولت فيها الحركة من (كسرة) إلى (فتحة) عكس المجموعة (١-٥) ، وقد اتفقت في موقع التغير حيث جاء التغير على الحرف الأول ، إلا في صيغة واحدة كان التغير فيها على الحرف الثالث . أما من ناحية الصيغة فقد جاءت فاصلة بين عناصر المجموعة ، حيث اختلفت الصيغ داخل المجموعة كما ورد في الجدول السابق .

وفي المجموعة (٣-٣) تحولت الحركة فيها من (كسرة) إلى (ضمة) ، اتفقت في موقع التغير حيث جاء التغير على الحرف الأول . وجاءت الصيغ مختلفة كما ورد في الجدول .

وفي المجموعة (٤-٢) كانت عكس تحول المجموعة (٣-٣) تحولت فيها الحركة من (ضمة) إلى (كسرة) اتفقت في موقع التغير ، حيث جاء التغير على الحرف الأول . وجاءت الصيغ مختلفة كما ورد في الجدول .

وفي المجموعة (٥-٤) كان التحول من (ضمة) إلى (فتحة) ، اتفقت في موقع التغير ، حيث وقع التغير على الحرف الأول ، واختلفت الصيغ كما جاء في الجدول .

وفي المجموعة (٦-٦) وقع التحول من (فتحة) إلى (ضمة) (عكس المجموعة السابقة) اتفقت في موقع التغير حيث جاء على الحرف الأول ، واختلفت في الصيغ كما ورد في الجدول.

وفي المجموعة (٧-١) وقع التحول من (سكون) إلى (فتحة) وجاء في صيغة واحدة .

وفي المجموعة (٨-١) وقع التحول من (فتحة) إلى (سكون) (عكس السابقة) وجاء في صيغة واحدة والمجموعتان (٧-١) و (٨-١) أقل الصيغ في العينة المدروسة .

ويمكن تعليل ذلك بأن التركيب المقطعي للكلمة اختلف بسبب التبادل بين الحركة والسكون، بخلاف ثبات البنية المقطعية عندما يقطع التبادل بين حركتين.

وإذا حاولنا مناقشة النتائج التي توصلنا إليها في الجدول السابق نجد أن :

١- المجموعة (١-٥) و (٢-٥) تحولت فيهما الحركة من فتحة إلى كسرة في الأولى ، ومن كسرة إلى فتحة في الثانية .

٢- المجموعة (٣-٣) و(٤-٢) تحولت فيهما الحركة من كسرة إلى ضمة في الثالثة ، ومن ضمة إلى كسرة في الرابعة .

٣- المجموعة (٥-٤) و(٦-٦) تحولت فيهما الحركة من ضمة إلى فتحة في الخامسة ، ومن فتحة إلى ضمة في السادسة .

٤- في المجموعة (٧-١) و(٨-١) تحولت فيهما الحركة من سكون إلى فتحة في السابعة ، ومن فتحة إلى سكون في الثامنة .

وهذا معناه وجود ثماني صور في تحول الحركة وذلك في الأسماء الثلاثية المزيدة ، وهذه الصور بينها تجانس وانتظام ، قائم على تبادل كل حركتين كما رأينا من قبل .

أما التحول الذي لم يقع بين حركتين في الأسماء الثلاثية المزيدة فهو:

١- التحول من (ضمة) إلى (سكون) .

٢- التحول من (كسرة) إلى (سكون) .

٣- التحول من (سكون) إلى (ضمة) .

٤- التحول من (سكون) إلى (كسرة) .

وإذا حاولنا المقارنة بين الأسماء الثلاثية والأسماء الثلاثية المزيدة نلاحظ :

أولاً – التحول الذي لم يقع بين حركتين في الكلمات الثلاثية :

١-من سكون إلى ضمة ٢- من كسرة إلى سكون

ثانياً – التحول الذي لم يقع بين حركتين في الكلمات الثلاثية المزيدة :

١-من ضمة إلى سكون ٢- من سكون إلى ضمة

٣- من كسرة إلى سكون ٤- من سكون إلى كسرة

وبالمقارنة نلاحظ أن وجه الاتفاق في هذه الصوربين الثلاثى ومزيد الثلاثي من الأسماء عدم ورود الصورتين التاليتين :

التحول من (سكون) إلى (ضمة) ومن (كسرة) إلى (سكون) .

فهذان التحولان لم يردا في عينة الأسماء المدروسة . فهل هذا معناه أنها لا تـرد مطلقاً أم أن الأمر يحتاج إلى مزيد من الدراسة حول هذه النقطة ؟ .

أما التحول من ضمة إلى سكون ومن سكون إلى كسرة ، الذي وقع في الثلاثي ولم يقع في مزيد الثلاثي من الأسماء فإن النسبة التي وقع بها في الثلاثي كانت ١.٢%و٢% على التوالي، وهاتان نسبتان ضعيفتان إذا ما قورنتا ببقية النسب في نفس المجموعة .

وبمقارنة التحول في الحركات بين الكلمات الثلاثية والمزيدة على ثلاثة نجد أن أعلى نسبة في الثلاثية ، وقع التحول فيها من سكون إلى فتحة (١٦%) ، ومن فتحة إلى سكون (١٥%) ، ومن ضمة إلى فتحة (١٤%) ومن فتحة إلى كسرة(١٣%) ، على حين كان التحول في مزيد الثلاثي : من فتحة إلى كسرة (١١%) ، ومن كسرة إلى فتحة (١٠%) ، ومن كسرة إلى ضمة (٨%) ومن ضمة إلى كسرة (٧%) .

ونلاحظ من خلال هذا أن الفتحة في الكلمات الثلاثية لها دور بارز فوق الكسرة والضمة والسكون فالفتحة عامل مشترك بين النسب المرتفعة ، سواء كان التحول منها أو إليها . فهل لهذا دلالة ؟ . إن علماء اللغة قرروا أن الفتحة أيسر من غيرها من الحركات في النطق (بل إن الفتح قد يكون أرقى مراحل النبر والتنغيم والتلحين في اللغة العربية)[١٧] .

كما نلاحظ في الكلمات المزيدة على ثلاثة أن الكسرة عامل مشترك بين النسب المرتفعة سواء كان التحول منها أو إليها ومعنى ذلك أن الكسرة لها بروز فوق الفتحة والضمة .

ومن ثَمّ نقرر أن الفتحة في الأسماء الثلاثية، والكسرة في مزيد الثلاثي، أكثرمن الضمة[١٨].

وبمقارنة النسب الغالية في الثلاثي ومزيد الثلاثي :

الثـــلاثي		مزيد الثلاثي	
سكون ←	فتحة	فتحة ←	كسرة
فتحة ←	سكون	كسرة ←	فتحة
ضمة ←	فتحة	كسرة ←	ضمة
فتحة ←	كسرة	ضمة ←	كسرة

نلاحظ الآتي :

١- لم ترد السكون طرفاً بين حركتين في مزيد الثلاثي على حين جاءت في الثلاثي .

٢- التحول من (فتحة إلى كسرة) مشترك بين الثلاثي ومزيد الثلاثي ، وهذا التحول جاء في الثلاثي في الترتيب الرابع (١٣%) مقارنة بالترتيب التنازلي للصيغ (انظر الجدول) وجاء في مزيد الثلاثي في الترتيب الأول (١١%) مقارنة بالترتيب التنازلي للصيغ ، والنسبتان متقاربتان .

٣- النتيجة (٢) تؤكد ما قررناه سابقاً من أن الفتحة والكسرة غالبتان في الثلاثي ومزيد الثلاثي على الضمة والسكون .

وبمقارنة الثلاثى ومزيد الثلاثي من ناحية الصيغ ، نجد أن عدد الصيغ التي وقع فيها التحول بين الحركات بلغ ٢٧ صيغة في مزيد الثلاثي على حين بلغ ٢١ صيغة فى الثلاثى من الأسماء ، مما يوحى بتقارب عدد الصيغ بينهما وإن تفوق عدد الصيغ في مزيد الثلاثى .أما من ناحية موضع التغير فقد وقع التغير على عين الكلمة في الثلاثى بواقع عشر صيغ ، وعلى فاء الكلمة بواقع إحدى عشرة صيغة .

أما موضع التغير في مزيد الثلاثي فقد وقع على الحرف الأول بصورة غالبة ، حيث بلـــغ ٢٣ صيغة ، على حين جاء التغير على الحرف الثاني بواقع صيغتين وعلى الحــرف الثـالث بواقــع صيغتين .

وفي نهاية البحث أدعو الله أن أكون قد وفقت في تناول الموضوع بهذه الصورة ، وإن كان ثمـــة توفيق فمن الله وإن كان هناك تقصير فمن نفسي وحسبي أني قد بذلت الجهد ، وما توفيقي إلا بالله عليه توكلت وإليه أنيب .

الهوامش

١- ابن مكي (أبو حفص عمر بن خلف) : تثقيف اللسان وتلقيح الجنان - تحقيق مصطفى عبد القادر عطا ، دار الكتب العلمية لبنان ١٩٩١م ص٢٨٤ .

٢- د٠كمال بشر ، دراسات في علم اللغة (دار المعارف - القاهرة ١٩٦٩) ص١٨٦ - ١٨٧ وانظر د٠غالب فاضل المطلبي ، في الأصوات اللغوية : دراسة في أصوات المد العربية (الجمهورية العراقية ، ورزارة الثقافة والإعلام ١٩٨٤) ص٢٣٦ .

٣- المعجم الوسيط ، مادة أنس ، فقه .

٤- إسماعيل عمايرة : التطور التاريخي لأبنية المصادر في العربية دراسة مقارنة ، (مجلة أبحاث اليرموك ، سلسلة الآداب واللغويات - عمان - الأردن - المجلد ١٤ العدد ١ ١٩٩٦) ص٢٤٢ .

٥- د. إبراهيم أنيس، من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية ط٣ ١٩٦٦م، ص٢٣٧.

٦- المرجع السابق ص٣٤-٣٥.

٧- د. عبد العزيز مطر، نظام التماثل والتغاير بين الحركات في اللهجة الكويتية، ضمن الكتاب التذكاري بمناسبة مرور عشرين سنة على تأسيس قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الكويت، إعداد د. سهام الفريح، مكتبة المعلا، الكويت ١٩٨٧، ص١٠٠-١٠١.

٨- د٠كريم زكي حسام الدين ، الدلالة الصوتية : دراسة لغوية لدلالة الصوت ودوره في التواصل (مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٩٢) ص١٧٧ .

٩- تثقيف اللسان وتلقيح الجنان ، مرجع سابق ص٢٨٤ ٠

١٠- سورة طـــه آية ١٠٧ ٠

١١- الزمخشري ، الكشاف جـ٣ ص٥٦ ٠ وانظر الدلالـــة الصوتيـــة ، مرجـــع ســابق ص١٧٦-١٧٧ ٠

١٢- حدث هذا في امتحان الشفوي لطلاب المستوى الثاني ٠ أما طلاب الدبلوم (١) مثلا فقـد اختبرتهم في عدة كلمات ، فكانوا يدركون الفرق في الصيغة ، وإن عجـزوا عـن معرفـة التغير الدلالي المترتب على ذلك ٠

١٣- جمعت الكلمات المدروسة ، وروعي فيها البيانات التالية :

١- الصيغة قبل تحول الحركة وبعدها ٠

٢- الكلمة في النص ٠

٣- الكتاب والصفحة ٠

٤- معنى الكلمة٠

٥- معنى الكلمة بعد تغير الحركة ٠

١٤- عندما نتكلم عن الحركة أو الحركات في هذه الدراسة ، فإننـــا نقصـد الحركـات القصيرة (الفتحة / a / ، الضمة / u / ، الكسرة / I / بالإضافة إلى السكون بإعتبار صرفي دلالي على ما جاء من توضيح لذلك في مقدمة البحث ٠

١٥- هنري فليش، العربية الفصحى، دراسة في البناء اللغوي تعريب وتحقيـق د. عبـد الصبور شاهين، مكتبة الشـباب، القـاهرة، ١٩٩٧م، ص٦١. ود. فـالح شـبيب

العجمي، أبعاد العربية (دراسة في فقة اللغـــة العربيــة وتــاريخ تطورهــا) ط١،

الرياض، ١٩٩٤م ص١١٧.

١٦- (١-٥) الرقم الأول يشير إلى المجموعة ، والثاني إلى عدد الصيغ فيها ، فمثـــلاً :

مجموعة (١) عدد الصيغ ٥

١٧- - د٠ عصام نور الدين ، علم وظائف الأصوات اللغوية (الفونولوجيا) دار الفكـــر

اللبناني ، بيروت ، ١٩٩٢ ص١٧٧ ٠

١٨- - في دراسة للأب هنري فليش أثبت أن نسبة استعمال الفتحة قد زادت على نســبة

استعمال الكسرة والضمة ٠ والكسرة استعملت أكثر من الضمة (العربية الفصحــى،

ترجمة الدكتور عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب، القاهرة، ١٩٨٧م، ص٥٠)

وقد جاء في الكتاب لسيبويه في أكثر من موضع :

ـ الفتحة أخف على العرب من الكسرة والضمة ٠

ـ والكسرة أخف عليهم من الضمة ألا ترى أنّ فَعِل بكسر العين أكثر في الكلام من فَعُل - بضـم

العين ٠

(د٠ عصام نور الدين ، علم الأصوات اللغوية الفونيتيكا ص٢٧٣)٠

مراجع الدراسة

١- أنيس (د. إبراهيم): من أسرار اللغة، مكتبة الأنجلو المصرية ط٣، ١٩٦٦م.

٢- بشر (د٠كمال محمد) : دراسات في علم اللغة (القسم الثـاني) - دار المعـارف - القـاهرة ١٩٦٩ ٠

٣- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية : سلسلة تعليم اللغة العربية (كتاب القراءة) - معـهد تعليم اللغة العربية - مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ٠ الرياض ١٤١٢هـ ١٩٩١م ٠

٤- حسام الدين (د٠كريم زكي) : الدلالة الصوتية ، دراسة لغوية لدلالة الصـوت ودوره فـي التواصل - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة ١٩٩٢م ٠

٥- الزمخشري (محمود بن عمر) : الكشاف ، دار الكتاب العربي ، لبنان ، ١٤٠٦هـ-١٩٨٦م

٦- العجمي (د. فالح شبيب) أبعاد العربية، الرياض، ١٩٩٤م.

٧- عمايرة (د٠ إسماعيل) : التطور التاريخي لأبنية المصادر في العربية دراسة مقارنة مجلـة أبحاث اليرموك المجلد ١٤ العدد ١ - الأردن ١٩٩٦م ٠

٨- فليش (هنري): العربية الفصحى، ترجمة الدكتور عبد الصبور شـاهين، مكتبـة الشـباب، القاهرة، ١٩٨٧م.

٩- مجمع اللغة العربية بالقاهرة : المعجم الوسيط ٠

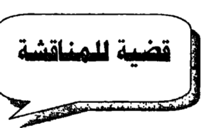
١٠- مطر(د. عبد العزيز): من أسرار اللهجة الكويتية، ضمن الكتـاب التذكـاري لجامعـة الكويت، ١٩٨٧م.

١١- المطلبي (د٠ غالب فاضل) : في الأصوات اللغوية : دراسة في أصوات المد العربيـة - الطرق ١٩٨٤م ٠

١٢- ابن مكي (أبو حفص عمر بن خلف) : تثقيف اللسان وتلقيح الجنان ، تحقيق : مصطفــى عبد القادر عطا - دار الكتب العلمية ، بيروت ، لبنان ١٩٩٠ ٠

١٣- نور الدين (د٠عصام) :علم وظائف الأصوات اللغوية (الفونولوجيا)،دار الفكر اللبنــاني، بيروت ، ١٩٩٢ ٠

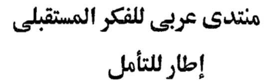
١٤- نور الدين (د٠عصام) :علم الأصوات اللغوية (الفونيتيكا) دار الفكر اللبناني ، بــيروت، ١٩٩٢م٠



منتدى عربى للفكر المستقبلى

إطار للتأمل

أ . د . ضياء الدين زاهر



منتدى عربى للفكر المستقبلى
إطار للتأمل



د.ضياء الدين زاهر

تكاثرت فى العقود القليلة الماضية بشكل متزايد المؤسسات التى يطلق عليها مؤسسات البصيرة أو الحكمة "النظر فى العواقب" وهى من أكثر الإبداعات الاجتماعية فى عصرنا الحالى ،وتضم تلك الفئة من المؤسسات وكالات حكومية ، وفرقا أكاديمية ، ومنظمات غير حكومية ، على أن أكثر هذه المؤسسات أهمية هى تلك المعنية بشكل أساسى بالبحث فى المستقبل ودراسة قضاياه طويلة المدى و إدارتها إدارة استراتيجية .وقد بلغ عدد هذه المؤسسات المستقبلية وحدها حتى يناير ١٩٩٨ ، ما يقرب من ٥٠٠ مؤسسة موزعة على مختلف بلدان العالم المتقدم والنامى على حد سواء .هذا إلى جانب أنه يكاد لا يوجد فى دول مثل الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وفرنسا مؤسسة أو شركة كبيرة أو مجلس أو معهد لا يتضمن تنظيمه وحدة للخدمات التنبؤية والمستقبلية .لعل هذا التكاثر السريع فى أعداد هذه المؤسسات يعكس بالضرورة اهتماما بالغاً بدراسة مستقبل الإنسان ، تلك الدراسة التى طرحت فى أشكال متعددة، وتم تناولها فى مستويات متنوعة : ابستمولوجية، وانطولوجية، وسوسيولوجية، نال كل منها اهتماماً عميقاً دراسة ومناقشة. وفى محاولة الإنسان- فى مسيرته الطويلة- لمعرفة ذاته ومكانه فى الحياة ومصيره ومستقبله، ابتداع اعدادا لا تحصى من الأساطير والخرافات والمذاهب والعقائد واليوتوبيات الخيالية ، والفرضيات العلمية .

الحاجة إلى دراسة المستقبل

لقد شهدت الفترة الماضية زيادة ملموسة فى الوعى العالمى بشأن المستقبل، أكثر من أى وقت مضى ، بحكم تساقط المستجدات والتحديات التي تواجه البشرية فى عصر الثورة التكنولوجية الثالثة، بما تمثله من فرص ومخاطر ومحاذير ، وما

تطلقه من إمكانات متعاظمة فى المعلوماتية والاتصالات والتكنولوجيات الجديدة والهندسية الوراثية والمنافسات الشرسة ، والإبداعات فى توظيف العلم والتكنولوجيا، وتعظيم فى الطاقات البشرية علماً وثقافة ومهارة إلى أقصى الحدود . وما تسببه تداعياتها من تقادم فى المعارف والسلع والتقنيات ،وتساقط فى وسائل الدعم والحماية (الجات)، وتلوث فى البيئة وندرة فى الموارد......الخ.لهذا كله اتجهت معظم المجتمعات إلى قبول فكرة الحاجة إلى وجهة نظر طويلة المدى من أجل نتائج عملية وأخلاقية ،ولعل مؤتمرات "استوكهولم" للتنمية الأجتماعية ،و" قمة الأرض" فى ريودى جانيرو وغيرها خير شاهد على ذلك.

ولقد صار مقبولاً منذ نهاية العقد السابع من هذا القرن، عند العامة والخاصة، على السواء القول بأن دراسة المستقبل ممكنة بل وضرورية . وتأتى هذه الضرورة من كون دراسة المستقبل تمثل، كما يقرر علماء المستقبليات، **حاجة أساسية، واختياراً وطريقة للتفكير.**

فكونها"حاجة أساسية " يرجع إلى كوننا نعيش فى عصر التغير المتسارع والمذهل حجما ومعدلاً. هذا التغير الذى يكتسح جميع المؤسسات والأفراد محدثاً تطورات هائلة مقارنة بما قبلها . والملفت أن هذا التغير عملية تتغذى على ذاتها،فكل تغير يقود إلى تغييرات أكثر، مما يسبب العديد من المشكلات والأزمات الفردية والمجتمعية التقليدية إزاء هذا التغير الأسى (بتعبير ديريك سولا برايس) غير قادرة على أخذ المبادرات الإيجابية التى تجعلها قادرة على التعامل مع التغير ومتراتباته المعقدة، ومتزايدة التعقيد، وذلك بسبب إرث الماضى وتراكماته السلبية على قدرة هذه المؤسسات على أخذ المبادرات . فمغذو القرارات وراسمو السياسات نادراً ما يأخذون بعين الاعتبار النظر إلى المستقبل فى مداه الطويل ، ومتطلباته فى أفعالهم، أو عدم أفعالهم ،وقراراتهم، كما لا يلتفتون إلى الطبيعة البيئية والمشكلات المجتمعية، فهناك تشابكات وتقاطعات بين كافة قطاعات المجتمع، وبينها وبين ما يحدث خارجه. والأكثر خطورة هو أن هؤلاء يفترضون أن كل الحلول إمتداد وتقليد للماضى ، وهم بذلك يعادون التقدم ويغلقون على المجتمع باب الإبداع . ومن هنا تظهر **"الحاجة"** إلى التوقع المستقبلى المسبق لفهم تأثير القرارات التى تؤخذ اليوم وسوف تنفذ فى الغد ، والتى سوف

يكون لها تأثير على عالم آخذ فى التغير ، لا يلاحظ تغيره إلا قليلا

كما أن دراسة المستقبل تعبير عن "اختيار" يجب على كل فرد أو مجتمع تبنيه في الحاضر .والمهم تبني اختيار ما٠ سواء من اجل التفكير في المستقبل أم لا٠ سواء من أجل التفكير في عواقب افعالنا في المستقبل٠ وكذلك من أجل التفكير في تأثير وجهة نظرنا عن المستقبل في أفعالنا الراهنة٠ أو من أجل التفكير في الحاضر فقط.ولا تتوقف دواعي دراسة المستقبل عند مجرد كونها حاجة واختيارا بل تمتد إلى كونها "طريقة لبناء تفكيرنا و عقولنا" و طريقة لصياغة مفاهيمنا و أفعالنا الحياتية، بل و قراراتنا كلها. فهناك اتفاق على كون الدراسات والبحوث المستقبلية طريقة مغايرة للتفكير في المجتمع و العالم من حولنا، وفي علاقة المجتمع بالطبيعة. كما ان طريقة التفكير هذه تقودنا إلى إمكانية تعليم أنفسنا و تعليم الآخرين فيما يتعلق بالمستقبل و اتجاهاته فالمستقبل جزء من حياتنا، لذا فمن أجله، و فيما يتعلق به لابد لنا من تعلم هذه الطريقة التي لا تتوقف عند حد معاونة أبنائنا على مواجهة عالم أكثر سرعة و تداخلا مما هو عليه الحال الآن، بل أيضا لكونها أكثر أهمية للكبار كي يتعلموا أن يتخذوا القرارات وفقا للرؤية المستقبلية،فليس المهم هو القدرة على التنبؤ بأحداث معينة ، ولكن الأهم هو القدرة على الإشارة إلى المسارات البديلة للمستقبل ، وهذا هو صلب التحول الأساسى الحادث الآن في مفهومنا عن دراسة المستقبل .

ومع تعاظم الإجماع على أهمية دراسة المستقبل زادت فرص المؤسسات المستقبلية ومؤسسات البصيرة فى إمكانية دراسة هذا المستقبل عبر ما عرف بالدراسات المستقبلية، أو بحوث المستقبليات ، أو ما سمى تجاوزاً بعلم المستقبل .

وهناك مسميات أخرى تشير بدرجات متفاوتة إلى مجاولات تكنولوجية أو اجتماعية أو هما معاً ، لرسم صور المستقبل تمهيداً للسيطرة عليه مثل :التنبؤ المشروط، والتنبؤ التخطيطى ، وبحوث السياسات .

فكما هو واضح من التسميات تحولت الدراسات المستقبلية (وهى أكثر التسميات ارتباطا بما نقصد) من مجرد ميدان لاختصاص الكهنة والسحرة والحالمين، أو مجال لانطلاق الخيال إلى آفاق ذاتية بحتة، أو من مجرد تفسير غيبى للشعر الغامص الذى تلقيه كاهنة معبد دلفى العتيق والمصحوب بالدخان المتصاعد من مذابح للقرابين، من هذا كله إلى مجموعة

دراسات تعتمد على منهجيات وتقنيات علمية بالغة الدقة والتعقيد، الأمر الذى ارتفع بها قريبا من مقصورة العلوم المهنية، فالبواعث الكامنة وراء كل منها مشتركة تقريبا يجمعها الفهم والتنبؤ والتحكم .

المستقبلية بين الخطية ومروحة الاختيارات

ومع نهاية السبعينيات اكتملت ملامح المستقبلية وأخذت مكانتها على التأثير فى رسم السياسات والإستراتيجيات المحلية والإقليمية والعالمية . وبدأت تتحول من مجرد كونها استقطاعات خطية (التى تمد الماضى فى المستقبل فتشكله فى إطار حتمى)، إلى التأكيد على مفهوم المستقبلات البديلة الذى يتحرر قليلا من الماضى ليسهم فى صياغة أكثر من مستقبل ممكن، ويكشف عن إمكانية أن المستقبل يمكن ابتكاره أو على الأقل التأثير فيه. ثم انتقلت الدراسات المستقبلية نقلة نوعية جعلتها ترتبط بمفهوم التأثير المتقاطع للمستقبلات البديلة، والتى أصبحت بمقتضاه تلك المستقبلات متفاعلة مع بعضها البعض وفقا لنموذج معقد يتم من خلاله اتخاذ القرارات المختلفة. ثم كان التحول النوعى الأخير الذى أصبحت اتجاهات البحوث المستقبلية تقوم على محاولة التحكم فى المستقبل وتغييره عن طريق ابتداع أشكال من المستقبلات "الممكنة" وتحويلها إلى مستقبلات "محتملة" وتطويرها إلى مستقبلات "مرغوبة" يمكن التخطيط "لتحقيقها" بأشكال متعددة. ولعل توفلر كان أول من طرح هذا التحول الأخير حينما قرر أن المجتمع لا يواجه فقط بمتوالية من المستقبلات المحتملة، بل أيضا بتصنيفه من المستقبلات الممكنة، ويتضارب بين المستقبلات المفضلة. وقيادة التغير هى الاجتهاد فى تحويل محتملات معينة إلى ممكنات سعيا على مفضلات متفق عليها. وأشار إلى أن تحديد المحتمل يحتاج إلى "علم" مستقبلى، وتوصيف المفضل يحتاج إلى "سياسة" مستقبلية. ويمكننا توضيح هذا الجهد المضاعف فى استشراف المستقبل وتخطيطه بصريا كما فى الشكل (١).

ويصبح على عالم المستقبليات إذن أن يضع سياسة على أساس التعرف على البدائل والمسالك الممكنة والمرغوبة من بين البدائل المحتملة وتحديد المفضلات وأى منها جدير بالمعقولية. وقد تبلورت حركة الدراسات المستقبلية خلال العقد الأخير على نحو يجعلها تميل إلى تحديد

أهداف مستقبلية (أسلوب يوتوبى)، ولكن مع البحث فى نفس الوقت عن مؤشرات فى الماضى وفى الحاضر، خاصة لتحقق هذه الأهداف من عدمه (أسلوب استقرائى) ويسمى هذا الأسلوب المركب بالرؤية الإستراتيجية التى نجد ملامحها عند ماسينى ومارا وكثيرين.

وبهذا الشكل أصبحت الدراسات المستقبلية وسيلة للتعرف على سياسات تؤخذ الآن على قرارات تتخذ الآن تأثرا بهذه الصورة. فنحن لا نرسم صورة المستقبل ولكن نتصوره ونتخيله لإعطائنا القدرة على الاختيار بين البدائل الآن.

منتدى عربى للفكر المستقبلى: الدواعى والإمكانية

لعل أول ما ينبغى إقراره هنا، ونحن نراجع الجهد المستقبلى العالمى وإنجازاته ونتابع خريطته خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين، هو التأكيد على أن استثمارنا كعرب للفرص المتاحة وتحولنا فى تدبر العواقب والمخاطر، فى أسوأ حالاته. ومن هنا تصبح فكرة تأسيس مؤسسة غير حكومية متميزة غير ربحية تعمل كهيئة استشارية فى مجالات دراسات المستقبل، وتعظم دور القطاعات الرشيدة والحكيمة فى المجتمع العربى وتمتزج فيها الآراء والأفكار، وتمثل المصالح القومية،وتقوم على فلسفة الحوار والتآلف من أجل ترسيخ ثقافة مستقبلية ورؤى عربية موحدة والاقتراب العلمى الهادئ من القضايا الكبرى والاستراتيجية ،مسألة بالغة الأهمية .ويمكن أن نطلق على هذه المؤسسة "المنتدى" العربى للفكر المستقبلى". ويقع على عاتق المشاركين فى هذا المنتدى مسئولية أدبية أمام الأجيال القادمة ، فهو سيعمل كجرس إنذار مبكر لتفادى المخاطر والتحديات والتعامل معها قبل أن تنزل كالكارثة على رؤوس الأجيال القادمة، ويعمل فى نفس الوقت على الاستعداد لهذه المخاطر، واستثمار الفرص المستقبلية المتوقعة. كما يصبح هذا المنتدى معنياً بتأصيل القيم التى نود أن نورثها لأبنائنا وأحفادنا. ومن ثم فإن هذا المنتدى يمكن أن يكون بمثابة "شهادة تأمين" لمجتمعاتنا العربية ولأطفالنا للتخفيف من المخاطر والتحديات المتوقعة والاستعداد لتعظيم الفرص وحسن استثمارها مع توظيف فاعل للثوابت والمتغيرات المحلية والقومية والعالمية. وقد تثار تساؤلات حول الصيغة التنظيمية للمنتدى والإجابات كثيرة، إلا أن المهم

عندنا هو ألا يكون حكومياً أو بيروقروطيا، وأن يضم الطاقات البشرية المفكرة والشابة المعنية بالمستقبل والقادرة على استشراف آفاقه والمتدربة على التخطيط لبدائله،والساعية لنشر قيم الأصالة والمعاصرة فى آن واحد.أما الصيغ التنظيمية فمسألة تحتاج إلى مقال آخر .فإن ما نتصوره هنا هو وظائف هذا المنتدى يمكن بلورتها على أساس كونه:

- جبهة للصمود القومي: وبمعنى آخر أن يكون هذا المنتدى مشروع الأمل الصامد، فسهما كانت أسس التشاؤم العربى على المدى القصير ، فلابد أن المنتدى سيكشف لنا عن آفاق أوسع وأقوى للتفاؤل على المدى المتوسط والطويل،لأن فى مقدمة دواعى اليأس والإحباط لدينا كعرب غيلب رؤية موحدة لمستقبلنا على كافة الأصعدة، وغياب الإجماع بيننا حول المجتمع الذى نريده والإنسان الذى نقصده. وهذا وحده كفيل بأن يقودنا للفوضى .لذا فالبحث عن رؤية موحدة،ووضع خطوط عريضة لنموذج تنموى مستقبلى فاعل خليق بغرس أسس الأمل ومن ثم التصدي لكافة قوى اليأس والقهر الخارجي والداخلي. والوقوف أمام كافة صور الانهيار الاقتصادي والاضطراب السياسي، وتدهور الأوضاع الاجتماعية والتعليمية والصحية ..الخ. كما أن المنتدى يصبح معنيا فى هذا الصدد بتعميق الأسس العقلانية فى المجتمع العربى، من حيث تعميق قيم الإنجاز والأداء وكذلك الأسس العلمية والمنهجية وتوضيح المعوقات التى تواجه تحقيق الرؤية العربية الموحدة،ولمواجهة المشاريع الأجنبية المفروضة علينا من الخصوم والأعداء والتى تحاول تجديد استعمارنا والهيمنة على أفكارنا وإفساد معتقداتنا وقناعتنا وتوجهاتنا وتراثنا. من هنا تتجلى أهمية الدور الحساس للمنتدى فى تحمل مسئولية الصمود أمام قوى التردى والتخلف الداخلية والخارجية، وفى الوقت نفسه تدعيم أسس التطور وتأمين المعطيات الأساسية التى لابد منها للوعى الوطنى والقومى المستنير والمستقبلى.

- مؤسسة البحث العلمى:فمن حيث كونه معنيا أساساً بالبحث عن المعرفة المستقبلية، لذا فيجب أن يتجه إلى تعزيز وإبداع قدرة مستقبلية تكون قادرة على القيام بإجراء بحوث فعالة فى مجالها وذلك عبر شبكة مركزية للبحث المستقبلى

العربى الجماعى، تتصل بصيغ وقنوات فعالةبشبكات بحث وطنية شرعية فى الأقطار العربية، بما يعمل على رفع قدرة البحث المستقبلى العربى. كما يمكن أن يعمل على رفع قدرة البحث المستقبلى العربى. كما يمكن أن يعمل كمجمع لكافة الأشغال البحثية المستقبلية المتناثرة داخل القطر الواحد لتعظيم فوائدها، بتوسيع وتسريع مشاركة المنظمات الحكومية وغير الحكومية والأهلية، بالإضافة إلى المعاهد والجامعات والأفراد غير المتواجدين بشكل مباشر فى البحث المستقبلى ،كما يوطد الصلات البحثية والفكرية معهم عبر نشاطات بحثية وطنية وقومية متشابهة ومشاريع بحثية تناقش القضايا العربية الإستراتيجية وتسعى لتطوير بحث علمي مستقبلى أكثر ملاءمة للبيئة العربية وأكثر استقلالية. ولا يجب أن يتوقف الأمر عند هذا الحد، بل يجب أن يتضمن النشاط البحثى للمنتدى،نشاطات موازية كإجراء الحلقات والسينمارات البحثية لمناقشة القضايا البحثية الهامة كأولويات البحوث الوطنية والقومية، وتقديم النصح بخصوص المقترحات والنتائج البحثية. ويرتبط بهذا كله قيام المنتدى بتأسيس برامج تدريبية خاصة بالبحث المستقبلى وتقنياته بغية الارتقاء بقدرات الكوادر البشرية العاملة فى مجالات المستقبل، بما يجعلها أكثر قدرة على المساهمة الفاعلة فى حركة البحث والفكر المستقبلى والارتقاء بمستواه. وربط نتائجه بواقع المستقبل العربى.

- مصنع للأفكار المساندة لاتخاذ القرار الإستراتيجي: فالمنتدى بحكم انتسابه إلى نوعية من المؤسسات التى تتبصر فى عواقب الأمور بحكمة وبصيرة، فإنه سيسعى لمناقشة تساؤلات "حرجة" نادرا ما يتم التعامل معها صراحة داخل المؤسسات العادية البيروقراطية. وستعتمد هذه المناقشة على طرق مختلفة فى التفكير والحوار تقوم على الحرية والخيال والمجاوزة للقيود الزمنية والسياسية والمالية وغيرها. كاستخدام تقنيات العصف الذهنى، واجتماع الخبراء ، وتحديد الأدوار والسيناريوهات وغيرها من الأساليب التى تطلق العنان لخيال المشاركين وترتفع بقدراتهم على التفكير الخلاق، الأمر الذى يساعد على توفير حصيلة من الأفكار غير التقليدية لمسائل وقضايا إستراتيجية كبرى، مثل البيئة والطاقة والمياه والصراع الحضارى مع

الصهاينة، والطفولة، والبطالة،وعواقب العولمة والجات، والأمن الداخلى والخارجى، والقيم الوافدة،والتسلح، والتصحر ،والتكنولوجيات الجديدة،والمعلوماتية ..الخ. وهذه الأفكار –لاشك–ستسهم فى إكتشاف المستقبل وبدائله والتعامل المبكر مع مخاطره واستثمار فرصه، ونقل الأفكار اليوتوبية إلى الواقع ومن ناحية ثانية ستعمل على تأكيد التعاون بين كل من المهندسين والشعراء والطبيعيين والمؤرخين والسياسيين واللغويين والمربين والفلاسفة والفنانين والأدباء والعلماء وغيرهم.

فالمنتدى إذن سيؤمن الأخطار إلى جانب المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات.ذلك لأن صناع القرار العرب نادرا ما يعطون الوقت الكافى لقراءة التقارير ولا يستفيدون من النتائج عند اتخاذهم للقرارات إلا إذا كانت مدعومة بقرارات متخذة سابقا على المستوى السياسى،فإن عرض الأفكار التى سوف يقدمها المنتدى سيكون مبسطا بالشكل الذى يتيح لصناع القرار التغلب على النقص الواضح فى قدراتهم المستقبلية،بتيسير دراسة هذه الأفكار والمعلومات والإفادة منها عند صياغة قراراتهم الحالية ودعم وترشيد قراراتهم المستقبلية. ومن ثم فسوف يساعد المنتدى صناع القرار على القيادة الفاعلة للآخرين والسيطرة الكاملة على الأحداث والتأثير فيها بدلا من ترك الأحداث تتحرك بعيدا عنهم. ومن ثم يعظم المنتدى من نتائج البحوث المستقبلية ودراساتها ويقلل من حجم الشكوك حول فوائدها المرجوة.

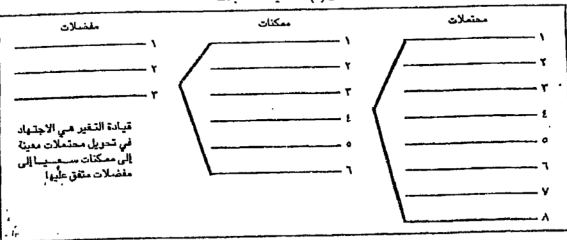
- بوتقة لصهر الثقافيين والتعاون بين المعارف: نتصور أن المنتدى سيعمل على تجسير الفجوة بين الثقافة العلمية والثقافة الأدبية أو ما يطلق عليه الثقافيين بتعبير "سنو" ومن ثم يتيح فرصا أعمق وأعظم للتعاون بين التخصصات والمعارف الإنسانية. فلطالما تقوقع العلماء والأكاديميون العرب داخل أنظمة وتخصصات علمية وأكاديمية ضيقة، اعتادوا عليها كنوع من التأمين مما جعلهم عاجزين عن تجاوز آفاق هذه التخصصات أو التواصل عبرها، فأصبحت لدينا جزر منعزلة وهزيلة ومتحاربة فى بحر متلاطم الأمواج، تعتمد فى تحليل المسائل والقضايا على وجهات نظر فنية منفصلة عن غيرها تتضاءل قيمتها مهما عظمت ،كما تتراجع قدرتها على التنبؤ أو التخطيط المسبق لمجالات التخصص ولقطاعات المجتمع

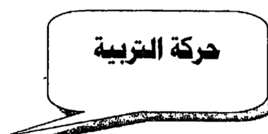
وللحياة والحضارة بوجه عام. الأمر الذى يؤدى إلى التفاقم المستمر فى المشكلات خاصة الكبرى منها. هذا فى الوقت الذى تشهد فيه النظم العلمية فى العالم التوجه نحو التخصصات البينية والتقاطعية وعبر التخصصية،والتى تمثل رؤية أكثر عمقا واتساعا، وتسمح بالتعامل الكفء مع التعقيدات المتنامية التى أصبح من الصعب

- شرحها من منطلق أدوات مجال أكاديمى واحد،كما هو الوضع الراهن فى معظم الأحوال، كما تتيح لصناع القرار على كافة المستويات تجاوز استخدام العقلية الساخنة المتحاربة فى معالجة المسائل والقضايا الملحة والإستراتيجية، وكسر الحواجز بين الباحثين الفرادى وتسمح بتبادل الأفكار ووجهات النظر بينهم. فالمنتدى يسهل تلاقى الأفكار من كافة التخصصات ويخصبها بالرؤية القومية، كما يساعد على تجسير الفجوة بين صناع القرار السياسى والمثقفين والباحثين والممارسين من ناحية ثانية، فيقتربون من بعضهم البعض من خلال حواراتهم ودراساتهم المستمرة.مركز

لنشر الوعى المستقبلى: فالمنتدى ينبغى أن يلعب دوره فى حقن شرايين المجتمع العربى بأكمله بالوعى المستقبلى، وينشط خلاياه بالأفكار الاستشرافية والمستقبلية، ويبدل عقليته من التقليد إلى النقد والإبداع، ويخلص سلوكه من ردود الأفعال إلى المبادأة والتوقع.ولكى يتحقق ذلك لابد للمنتدى أن يطور قاعدة معلوماتية بخصوص مستقبل العالم بعامة والوطن العربى وأقطاره بخاصة، وهذا لا يتم من دون وجود "بنى تحتية" خاصة بالاتصالات،وتطوير هذه القدرات الاتصالية يحتاج إلى وسائل إعلامية مختارة بشكل جيد من قبيل إصدار وطباعة الكتيبات والرسائل الإغيرها علامية والصحفية والمجلات الدورية، كما ينظم الندوات والمؤتمرات الدورية ونصف السنوية والسنوية لإثارة الاهتمام بالبحث والفكر المستقبلى، وتقديم المعلومات والتقارير الإستراتيجية للقارئ العربى وللمتخصص وأيضاً لصانعى السياسات ومتخذى القرارات. فالمنتدى يصبح ملزما بالبحث عن صيغ لتبسيط اللغة غير المفهومة أو تلك التى لا تتصل مباشرة بتشكيل السياسات وتطبيقها، أو بنشر مقتطفات من التقارير أو نشرها فى صورة ملخصات تنفيذية أوغيرها.

شكل (١) : تخطيط المستقبلات





ندوات ومؤتمرات :

- تنمية المرأة العربية
  الإشكاليات وآفاق المستقبل.
- الإنسان المصرى وتحديات المستقبل.
- الخدمة الاجتماعية فى مواجهة المشكلات والظواهر الاجتماعية.
- مستقبلية للبحث التربوى.
- نحو استراتيجية لتنمية مرحلة ما بعد محو الأمية.
- الطفولة العربية وآفاق المستقبل .
- اللغة المستخدمة فى التعليم عن بعد والتعليم المفتوح.



مؤتمر تنمية المرأة العربية
إشكاليات وآفاق المستقبل
قنا-الأقصر ٤/٦ فبراير

إعداد أ.مصطفى عبد الصادق سلامه

عقد تحت رعاية الأستاذ الدكتور مفيد شهاب وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى.
واللواء عادل لبيب محافظ قنا.
وإقامته جامعة جنوب الوادى (مركز دراسات الجنوب) بالتعاون مع المركز العربى للتعليم والتنمية. ومحافظة قنا. ورأس المؤتمر الأستاذ الدكتور عبدالمتين موسى رئيس جامعة جنوب الوادى.
ودارت أبحاث المؤتمر ومناقشاته حول المحاور الآتية:

- التحديات المستقبلية للمرأة العربية.
- واقع المرأة: المحددات وآفاق التنمية.
- العنف الموجه ضد المرأة العربية.
- أمية المرأة العربية، وواقع تعليمها.
- التخطيط التعليم المرأة العربية.
- الوعى السياسى وشروط تمكين سياسيا.
- الوعى الشرعى والقانونى للمرأة العربية.
- دور المنظمات الأهلية والحكومية والدولية فى دعم المرأة وتمكينها.
- المرأة والأدب.
- المرأة والعلم.
- الوعى الصحى للمرأة العربية.
- الممارسات السياسية للمرأة العربية.

وشارك في بحوث ومناقشات المؤتمر أساتذة من الجامعات المصرية والعربية، والهيئات والجمعيات المهتمة بقضية تنمية المرأة العربية.

وتضمنت وقائع جلسة الافتتاح كلمات للسيد أ.د. مفيد شهاب وزير التعليم العالي وراعي المؤتمر، واللواء عادل لبيب محافظ قنا. والسفيرة مشيرة خطاب أمين عام المجلس القومي للأمومة والطفولة، وأ.د. عبد المتين موسى رئيس المؤتمر،والسفيرة منى أبوالدهب مساعد وزير الخارجية للعلاقات الدولية،وأ.د. محمد الديك مدير مكتب اليونسكو الإقليمي بالقاهرة،أ.د.فتح الله الشيخ أمين عام المؤتمر، وأ.د. ضياء الدين زاهر مقرر عام المؤتمر. ثم تتالت جلسات المؤتمر وفقا للمحاور التي دار حولها. وانتهى المؤتمر إلى التوجيهات التالية:-

- دعوة المسئولين في البلاد العربية إلى تبنى استراتيجية قومية شاملة للتنمية البشرية المستدامة .، وللنهوض بالمرأة وتمكينها بخاصة- كمحور أساسي للتنمية- وإفساح المجال أمامها للمشاركة في تنمية بلدها في مختلف المجالات.
- دعوة الهيئات الحكومية والغير حكومية المعنية بالمرأة لنشر الوعي بأهمية المواءمة بين التاريخ الثقافي للأمة العربية والتوجيهات المستقبلية العالمية، بحيث يتم إلقاء الصالح من كلا الثقافتين من أجل التوجه إلى المستقبل بخطوات ثابتة.
- دعوة المؤسسة الدينية لإجراء **مراجعة فقهية جادة** للقضايا المؤثرة على وضع المرأة، والتي تعيق تقدمها، وتضعها في مرتبة دونية بالنسبة للرجل بهدف تقديم المفاهيم الدينية الحقة التي تقتصر في مصادرها على النصوص الصحيحة الثابتة، والتي تبتعد عن الشوائب التي تمثلها أحاديث منتحلة، أو موضوعية أو مطعون في صحة سندها، وتنقية التراث الفكري مما علق به من رؤى مختلفة، حتى لا يكون الدين مبررا لممارسات لا تقبلها الأديان.
- دعوة المؤسسات التعليمية والإعلامية، والجمعيات الأهلية لتكثيف الجهود وتنظيم حملات **توعية لمختلف قطاعات المجتمع التقليدية نحو المرأة، وإزالة كافة مظاهر التمييز** بين الجنسين في التنشئة الاجتماعية والتعليم والصحة.
- بذل جهود خاصة **لتعديل صورة المرأة السلبية عن نفسها**، ولتوعيتها بحقوقها وبدورها الحقيقي في المجتمع، **ولإقناعها بقدراتها** على الاضطلاع بأية مسئولية، وأهمية مشاركتها في كافة أنشطة المجتمع.

- تتبنى وسائل الإعلام الجماهيرية استراتيجية تهدف إلى تصحيح المفاهيم وتقديم الصورة الإيجابية عن أدوارها المختلفة، والنماذج الناجحة للمرأة فى الميادين المختلفة، الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والسياسية، وفى مواقع عديدة كانت حكرا على الرجال، محليا وعربيا وعالميا.
- ولما كان **التعليم** شرطا أساسيا وحاسما لتحسين أوضاع المرأة وتعزيز مكانتها، فقد أصبح من الضروري اتخاذ ما يلى:
- أن تكثف وزارات التربية والإعلام والجمعيات الأهلية والمؤسسات الاقتصادية جهودها **للتصدى لمشكلة الأمية بشكل جذرى.**
- التشدد **بتطبيق قانون إلزامية التعليم** فى مرحلة التعليم الأساسى لضمان الاستيعاب الكامل لمن هم فى عمر هذه المرحلة، وضمان التحاق كافة الإناث بالمدارس، ومعالجة **تسربهن**، خاصة فى البيئات الريفية والبدوية والمجتمعات العشوائية.
- مراجعة **المناهج** الدراسية **والكتب** المدرسية لتضمينها مواد تتعلق بقضايا المرأة وحقوقها. وأهمية مشاركتها، وتؤكد على مبادئ المساواة والاحترام المتبادل والتعاون بين الجنسين، **وإلغاء كافة الاتجاهات** والمواقف التى تميز بينهما، وتقديم نماذج نسائية ناجحة فى مختلف المجالات.
- **توعية المعلمين** بقضايا المرأة وحقوقها حتى يتمكنوا من مناقشتها مع الطلبة بكفاءة وموضوعية.
- تشجيع الإناث على الالتحاق بالفروع العلمية والتقنية، وبرامج التدريب على الأجهزة الحديثة،وزيادة عددهن فى البعثات العلمية الخارجية.
- دعوة وزارت **الصحة** والمنظمات الأهلية المعنية لمتابعة جهود التوعية بصحة المرأة والطفلة.
- دعوة وزارات **العمل** والمؤسسات الاقتصادية لتنظيم توعية **اتخاذ إجراءات فعالة** بهدف:
- توسيع **مشاركة المرأة فى القوى العاملة**، بما فى ذلك مراكز اتخاذ القرار والأعمال غير التقليدية.
- القضاء على كافة أشكال التميز ضد النساء فى مجال العمل، سواء فى مجال التعيين، والأجور، أو فى الفصل التعسفى أو فى فرص الترقى.
- توفير فرص التدريب واعادة التأهيل للقوة النسائية.
- توفير الخدمات الاجتماعية المناسبة التى تساعد المرأة على التوفيق بين عملها فى الخارج ومسئولياتها الأسرية.

- توفير **الحماية القانونية** للنساء المشتغلات فى سوق العمل غير الرسمى من حيث الحد الادنى للأجور وساعات العمل ونظام التأمينات والمعاشات، وتأسيس روابط واتحادات ونقابات للعاملين فى هذا القطاع للدفاع عن مصالحهم.
- دراسة **تأثير إعادة الهيكلة الرأسمالية** على عمل المرأة ودورها فى المجتمع العربى، وسن القوانين التى تكفل لها فرصا متكافئة مع الرجل.
- ومن أجل توسيع **مشاركة المرأة السياسية**، يوصى المؤتمرون بما يلي:
- دعوة الهيئات الحكومية المختصة والمنظمات النسائية والأحزاب السياسية ووسائل الإعلام لوضع استراتيجية لتنمية **الوعى السياسى** لدى فئات المجتمع بعامة، ولدى المرأة بخاصة.
- عقد ورش عمل لتدريب النساء على المشاركة فى العمل السياسى، ولتدعيم قدراتهن، وتنمية القيادة السياسية لديهن.
- دعوة وزارات التربية والتعليم والمعارف لتقديم **مواد فى الثقافة السياسية** فى المناهج الدراسية، فى كافة المراحل التعليمية.
- دعوة المدارس لاستخدام **الأنشطة الصفية وغير الصفية**، فى مراحل التعليم المختلفة، لإكساب الطلبة ثقافة سياسية ومهارات الممارسة الديمقراطية وحرية التعبير واحترام الرأى الآخر..
- تخصيص نسبة ٣٠% على الأقل من المقاعد فى المجالس التشريعية والتنفيذية للنساء.
- دعوة الأحزاب السياسية لإفساح المجال، لزيادة مشاركة المرأة فى العمل السياسى، وتخصيص نسبة لهن فى المجلس التنفيذى واللجان العليا.
- ولما كان العنف الممارس ضد المرأة يعتبر انتهاكا صارخا لحقوقها، ويحد من كرامتها ويقف عقبة فى طريق تنميتها، يوصى المؤتمرون بما يلى:
- مناهضة كافة أشكال العنف الممارس ضد المرأة ، سواء فى الأسرة أو خارجها،واعتبار العنف المنزلى ضد المرأة،قضية عامة، وجريمة ضد المجتمع بكامله.
- مراجعة كافة التشريعات التى تنقص من حقوق المرأة، وتميز ضدها فى الحقوق، وفي الثواب والعقاب.
- سن التشريعات الرادعة التى تحمى الطفلة، والمرأة من العنف الجسدى، والمعنوى الذى يقع عليها، داخل الأسرة وخارجها.
- استخدام كافة الوسائل،كالندوات والنشرات والمحاضرات ووسائل الإعلام **لتوعية المرأة بحقوقها القانونية**.

- إفساح المجال **أمام المرأة للمشاركة في صياغة التشريعات** وبشكل خاص تلك التي تتعلق بها.
- دعوة وزارات الصحة والشئون الاجتماعية والجمعيات النسائية **لمساعدة ضحايا العنف وإنشاء مراكز** لاستقبال اللواتي يتعرضن للعنف الأسرى.
- دعم كفاح **المرأة الفلسطينية** ضد الاحتلال الإسرائيلي، وإدانة ما تتعرض له من عنف واعتداء، ومطالبة الحكومات العربية والهيئات الدولية بتوفير سبل الحماية لها.
- دعوة الحكومات العربية والهيئات الدولية للعمل على رفع الحصار الجائر الذى يعانى منه الشعب العراقى بعامه، والمرأة **العراقية** بخاصة، وشجب ما تتعرض له المرأة الجزائرية من تنكيل على أيدى الجماعات المسلحة نتيجة للنزاعات الداخلية.
- إنشاء قواعد معلومات قومية، ووطنية تتوافر فيها البيانات الإحصائية الدقيقة المصنعة حسب النوع، وإجراء الدراسات والبحوث المعمقة بأوضاع المرأة العربية. ونشر نتائجها على أوسع نطاق .
- دعوة الهيئات الحكومية و الدولية لزيادة دعم جهود الجمعيات الأهلية و التنظيمات الشعبية حتى تتمكن من تأدية دورها بصورة فعالة في خدمة قضايا المرأة العربية .

توسيع و تدعيم جهود التنسيق و التعاون بين المؤسسات العاملة في ميدان تنمية المرأة ،على المستويات المحلية والإقليمية والدولية، والحرص على تبادل الأبحاث والنشرات والوثائق ذات العلاقة.

مؤتمر الإنسان المصري وتحديات المستقبل
(٢٨-٣٠ مارس ٢٠٠١ - المنيا)



إعداد : د.ضياء الدين زاهر

عقدت الهيئة القبطية الإنجيلية مؤتمراً لمدة ثلاثة أيام فى أطسا بمحافظة المنيا دعت إليه أكثر من خمسين مفكراً من كبار المفكرين، والمهتمين بمستقبل الإنسان المصرى، وقد مزج هذا المؤتمر بين الرؤى النظرية والحوارات الفكرية حيث خصص فى يومه الأول جلسة افتتاحية أفتتحها محافظ المنيا ورئيس الهيئة المهندس نبيل صموئيل، ثم أعقبها جلسة دارت حول الثقافة المصرية: سؤال العولمة، وقد شارك فى هذه الندوة كل من :

الأستاذ الدكتور محمد حافظ دياب أستاذ علم الاجتماع بورقة هامة بعنوان: الخصوصية والكونية فى الثقافة المصرية.

ثم عرض المفكر الكبير الدكتور ميلاد حنا مداخلته الأساسية والتى أسماها : الشخصية المصرية وقبول الآخر.

وقد قادت الجلسة الأستاذة أمينة محمد شفيق الكاتبة الصحفية بالأهرام، وفى اليوم التالى عقدت جلسة ناقشت موضوع "مستقبل الفكر الدينى فى القرن الحادى والعشرين"، وشارك فى أعمالها فضيلة الشيخ جمال قطب، والدكتور فايز فارس، والأب كريستيان فان نسبن، وقد أدار الجلسة الأستاذ نبيل عبد الفتاح نائب مدير مركز السياسات الاستراتيجية بالأهرام، ودارت بعدها حوارات عديدة، وقد أعقب هذه الجلسة جلسة ثالثة تناولت موضوع: التعليم والتماسك الاجتماعى: نظرة استشرافية. شارك فيها الدكتور ثروت اسحق أستاذ علم الاجتماع ، والدكتورة كوثر كوجك مدير مركز تطوير المناهج بوزارة التربية، وقاد الجلسة الأستاذ الدكتور عاطف كشك الأستاذ بجامعة المنيا، وقد أعقبتها حوارات مثمرة.

أما الجلسة الرابعة فقد أدارها الدكتور أحمد شوقى أستاذ الوراثة بجامعة الزقازيق، والدكتور ضياء الدين زاهر أستاذ التخطيط المستقبلى بجامعة عين شمس (رئيس التحرير)، حيث تناول الأسس المعرفية والمنهجية لرسم ملامح رؤية مستقبلية للإنسان المصرى فى اطار الموروث الثقافى

والدينى، وتلبية المستجدات الحضارية والإقليمية والمحلية ثم عرضا بعد ذلك تصورا لمجموعات "عصف ذهنى" لمناقشة الأبعاد التى تمت مناقشتها خلال المؤتمر.

وفى ضوء ذلك تشكلت أربع مجموعات لمناقشة القضايا التالية:

- مجموعة العلم والتكنولوجيا، وقد تولى رئاستها د.فتح الله الشيخ.
- مجموعة التعليم وتولت رئاستها د.شيرين أبو النجا.
- ومجموعة الموروث الثقافى والدينى وتولاها د.نجيب النخيلى.

وأخيرا مجموعة المشاركة المجتمعية وتولاها المهندس جمال عبد المجيد فراج.

وبعد انتهاء الحوارات داخل كل مجموعة قدمت تقارير المجموعات، وتم التعقيب عليها فى جلسة ختامية.

مؤتمر الخدمة الاجتماعية
فى مواجهة المشكلات والظواهر الاجتماعية
٢-٣ ابريل ٢٠٠٠م



إعداد:د.عصام توفيق قمر*

عقدت كلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان مؤتمرها العلمى الدولى الثالث عشر بعنوان :" الخدمة الاجتماعية فى مواجهة المشكلات والظواهر الاجتماعية" فى الفترة من ٢-٣ ابريل ٢٠٠٠م.

وقد كان المؤتمر تحت رعاية الأستاذ الدكتور / مفيد شهاب وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى، والأستاذ الدكتور حسن حسنى رئيس جامعة حلوان.

ونظرا لأهمية الموضوع وحيويته فقد شارك فى حضور الجلسة الافتتاحية للمؤتمر عدد من السادة الوزراء والمحافظين، بالإضافة الى عدد كبير من السادة أعضاء هيئات التدريس والباحثين والمهتمين من مختلف الجامعات والمراكز البحثية والنقابات والوزارات بمصر، كما شارك أيضا سواء بالحضور أو تقديم بعض الأوراق البحثية وفود من المملكة العربية السعودية، الكويت، البحرين، الإمارات، والأردن.

---

*باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

وقد قام عدد من السادة أساتذة الخدمة الاجتماعية والمتخصصين فى مختلف تخصصات الخدمة الاجتماعية ومجالات عملها بتقديم وعرض أوراق عمل حول محاور ثلاث بيانها كالتالى:

الأول: المشكلات الاجتماعية. الثانى التنمية الثقافية. الثالث : التنمية الاجتماعية.

هذا بالإضافة الى ما تم عرضه ومناقشته من دراسات وبحوث بلغت (٣٥ بحثا) دارت فى ستة مجالات من مجالات الخدمة الاجتماعية هى:

الأسرة والطفولة، التنمية المهنية، الشباب والعمال، التنمية المحلية، المجال المدرسى، مجال الإعاقة الذهنية.

وقد انتهى المؤتمر بمجموعة من التوصيات من أهمها مايلى:

- تركيز بحوث الخدمة الاجتماعية على التدخل المهنى لمواجهة المشكلات والظواهر الاجتماعية.
- أن تهتم الخدمة الاجتماعية بدراسة قضايا محددة تساعد متخذى القرار السياسى فى المجتمع مثل: مواجهة تلوث البيئة فى حلوان، أطفال الشوارع، جرائم الاغتصاب، العنف المدرسى، ضحايا الجريمة، الخدمة الاجتماعية الاسلامية.
- رصد التغيرات الاجتماعية والتعامل المنهجى للخدمة الاجتماعية مع مشكلات التغيير الاجتماعى والتنبؤ بمسيرة المجتمع.
- تفعيل الخدمة الاجتماعية للمشاركة الشعبية وتدعيم المؤسسات غير الحكومية لتفعيل دورها فى المجتمع المصرى.
- وضع خطة للتنمية الثقافية تراعى مخاطر الإغراق الثقافى الذى يتعرض له المجتمع المصرى فى ظل العولمة.
- تنظيم برامج للتعليم المستمر للأخصائيين الاجتماعيين تشرف عليها كلية الخدمة الاجتماعية بالتعاون مع الوزارات المختصة بالاستعانة بمراكز البحوث واعداد القادة بكلية الخدمة الاجتماعية – جامعة حلوان.



مؤتمر مستقبلية للبحث التربوى

١٧-١٩ ابريل ٢٠٠١

إعداد د.عصام توفيق قمر *

عقد هذا المؤتمر بالتعاون بين المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية، وكلية التربية جامعة عين شمس، تحت عنوان"مستقبلية للبحث التربوى" ١٧-١٩ ابريل ٢٠٠١، وذلك فى مقر المركز الرئيسى لاتحاد طلاب المدارس بحى العجوزة بالقاهرة وبرعاية كل من الأستاذ الدكتور/ حسين كامل بهاء الدين وزير التربية والتعليم، والأستاذ الدكتور/ مفيد شهاب وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى وتركزت محاور المؤتمر فيما يلى:

المحور الأول: فلسفة البحث التربوى وأهدافه ووظائفه.

المحور الثانى: مجالات البحث التربوى.

المحور الثالث: اشكاليات البحث التربوى.

المحور الرابع: تجارب فى مجال تقويم وتطوير البحث التربوى.

وفى اطار المحاور الأربعة السابقة تقدم الباحثون وأعضاء هيئات التدريس من المراكز البحثية وكليات التربية بمجموعة من البحوث والدراسات، كما عقدت بالمؤتمر أربع ندوات بيانها كالتالى:

- الندوة الأولى"واقع البحث التربوى"

وتحدث فيها : أ.د محمود كامل الناقة، أ.د أحمد حجى، أ.د طلعت منصور.

- الندوة الثانية:"البحث التربوى.. رؤى مستقبلية"

وتحدث فيها :أ.د ضياء الدين زاهر،أ.د مدحت أحمد النمر، أ.د مصطفى عبد السميع.

- الندوة الثالثة: "البحث التربوى وتطوير التعليم"

وتحدث فيها: أ.د جابر عبد الحميد، أ.دفايز مراد مينا، أ.د رسمى عبد الملك.

- الندوة الرابعة:"جودت بحث الفريق فى مصر"

وتحدث فيها :أ.د لورانس بسطا، أ.د عصام الدين هلال، أ.د بديوى علام.

---

*باحث بالمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.

وقد انتهى المؤتمر بتقديم عدد من التوصيات، لعل من أهمها:

- ضرورة الاهتمام بالبحوث التجريبية فى مختلف القضايا العلمية والتربوية.
- الاهتمام بالقضايا المرتبطة بالمستحدثات التكنولوجية عند التخطيط للبحث التربوى فى المؤسسات والمراكز البحثية التربوية المعنية بذلك.
- ضرورة الاهتمام بتنمية وصقل المهارات البحثية لدى الطلاب سواء فى التعليم المدرسى أو التعليم الجامعى.

مؤتمر



نحو استراتيجية لتنمية مرحلة ما بعد محو الأمية

١٠:١٤ سبتمبر ٢٠٠١ (الإسكندرية)

إعداد:د.ضياء الدين زاهر

بمناسبة اليوم العالمى لمحو الأمية وتعليم الكبار عقدت منظمة اليونسكو بالتعاون مع جمعية المرأة والمجتمع ورشة عمل تستهدف وضع رؤية استراتيجية لتنمية مرحلة ما بعد محو الأمية لتدعيم برامج وأنشطة تنمية القراءة والكتابة، والمهارات الحياتية، وربطه بالمجتمع، وقد عقدت هذه الندوة فى مدينة الإسكندرية حيث تم افتتاحها فى مكتبة الإسكندرية ثم انتقلت أعمال الورشة بعد ذلك الى فندق دار المحروسة بالإسكندرية.

وقد تضمن اليوم الأول من الورشة تعريف بأهداف الورشة وبرنامجها ثم عرض لوثيقة مشروع اليونسكو نحو استراتيجية متكاملة لتنمية مرحلة ما بعد محو الأمية، فمقدمة نظرية حول برامج ما بعد محو الأمية.

أما فى اليوم الثانى فقد تضمن شهادات حية من خبرات الجمعيات الأهلية، وكذا خبرات الجامعات والمراكز البحثية، تلتها مجموعات عمل حول الإنجازات والاشكاليات، وتقويم البرامج وأساليب القياس أعقبتها مناقشات عامة،

وقد حرصت الورشة فى يومها الثالث على مناقشة تفصيلية لنتائج مجموعات العمل، وما يتصل بالحلول وسبل تجاوز الإشكاليات التى تعانيها القطاعات المختلفة.وقد انتهى اليوم بمحاضرة أساسية نسجت ملامح رؤية مستقبلية استراتيجية لتعميق التواصل والتنسيق بين كافة القطاعات الرسمية،

والدولية، والأهلية، والأكاديمية، وتنمية مرحلة ما بعد محو الأمية، وقد قدمها الدكتور ضياء الدين زاهر (رئيس تحرير المجلة)، وأعقبتها مناقشات واسعة، وقد أختتمت الورشة في صباح اليوم التالي.



الندوة العربية حول:
اللغة المستخدمة في التعليم عن بعد والتعليم المفتوح

٢٧/٢٥ أغسطس ٢٠٠١ **إعداد: أ. مصطفى عبد الصادق**

(القاهرة)

الندوة العربية حول اللغة المستخدمة في التعليم عن بعد والتعليم المفتوح(دار الضيافة –جامعة عين شمس ٢٧/٢٥ أغسطس ٢٠٠١) وقد عقدها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وبرنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية بالتعاون مع المركز العربي للتعليم والتنمية.

تحت رعاية سمو الأمير طلال بن عبد العزيز رئيس برنامج الخليج العربي لدعم منظمات الأمم المتحدة الإنمائية (الأجفنه)، والأستاذ الدكتور مفيد شهاب وزير التعليم العالي والبحث العلمي.

ولقد دارت وقائع الندوة حول المحاور الآتية :-

- إمكانات اللغة العربية على الحاسوب فى التعليم عن بعد.
- تجارب عالمية فى التعليم عن بعد.
- أسس الكتابة لبرامج التعليم عن بعد والتعليم المفتوح.
- لغة الاتصال فى برامج التعليم عن بعد بين اللغة الأم واللغات الأجنبية.
- تجارب عربية فى التعليم عن بعد.
- وقد بدأت الجلسة الافتتاحية بكلمات للسيد الأستاذ الدكتور وزير التعليم العالى وكلمة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الكسو). وكلمة لبرنامج التعليم العربى لدعم منظمات الأمم المتحدة الانمائية (اجفنه). ثم كلمة المركز العربى للتعليم والتنمية (أسد)

وانتهت الندوة إلى التوصيات التالية:-

توصيات ندوة اللغة المستخدمة فى التعليم عن بعد

- تأكيد أهمية اللغة العربية فى برامج التعليم عن بعد، والتعليم المفتوح، والتأكيد على قدرتها على أن تنقل كافة إنجازات الحضارة، والنظر إليها لا على أنها مجرد وسيلة اتصال، وانما هى دعم لذاتيتنا، وتأكيد لهويتنا، وتكريما لها بعد أن كرمها الله باعتبارها لغة لكتابه الكريم.
- تقدير كافة الجهود التى تبذل نحو إنشاء الجامعة العربية المفتوحة، وتثمين ما بذل فى سبيلها من وقت،ومال،وجهد.
- مراعاة الأسس العلمية المتعارف عليها فى كتابة برامج التعليم عن بعد على نحو يجعلها أكثر يسرا.
- الحرص على تعليم اللغات الأجنبية من أجل إشباع الحاجات الثقافية والمعرفية مع الأخر.
- الاستفادة من منشآت التعليم النظامى والقوى البشرية العاملة فيه حتى يمكن تقليل كلفة التعليم المفتوح.
- تيسير وضع برامج التعليم عن بعد فى صورة إلكترونية يسهل تداولها.
- الحرص على استخدام المصطلحات المشتركة بين الخبراء فى العالم العربى.
- العمل على استخدام اللغة فى مختلف برامج التعليم.
- تأكيد الصحة اللغوية فى كل ما يقدم لدراسينا فى نظم التعليم عن بعد، ومراجعتها مراجعة لغوية دقيقة.
- إيجاد إطار قياسى موحد بين مواقع تعليم اللغة العربية الموجودة على شبكات المعلومات.
- مناشدة الدول العربية لدعم المؤسسات التعليمية بفلسطين عامة، والتعليم عن بعد بخاصة، وتقديم الدعم الكافى لها.
- إتاحة الفرصة لأبناء الشعب الفلسطينى للالتحاق بمؤسسات التعليم عن بعد فى المجتمع الدول العربية، وتقديم التسهيلات اللازمة لذلك.



مؤتمر

الطفولة العربية : الواقع وآفاق المستقبل

إعداد: د.ضياء الدين زاهر

مؤتمر الطفولة العربية:الواقع وآفاق المستقبل (الغردقة ٢٩/٣١ أكتوبر ٢٠٠١)

عقدت جامعة جنوب الوادى (مركز دراسات الجنوب) المؤتمر بالتعاون مع المركز العربى للتعليم والتنمية، تحت رعاية أ.د.مفيد شهاب وزير التعليم العالى والدولة للبحث العلمى، والفريق/ سعد أبوريدة محافظ البحر الأحمر.

ولقد أسهمت فى دعم المؤتمر كل من :منظمة اليونيسيف ، ومكتب التربية العربى لدولة الخليج، والمجلس القومى للطفولة والأمومة، والصندوق الاجتماعى للتنمية، والجامعة العربية (إدارةالطفولة). ومحافظة البحر الأحمر، والكمتب الإقليمى لليونيسكو- بيروت، وشركة زيروكس.

ولقد دارت مناقشات المؤتمر وأبحاثه حول المحاور الآتية:-

- الطفولة العربية وتحديات مطلع الألفية الجديدة.دور المؤسسات الإقليمية والدولية فى تنمية مستقبل الطفولة العربية.
- أدب الطفل. سوء التعامل مع الأطفال.
- إستراتيجيات تنمية الطفل الغير العادى.
- صورة الطفل فى وسائل الإعلام.
- التنشئة الاجتماعية للأطفال.
- الثقافة العلمية للطفل.

كما عقدت خلال المؤتمر حلقتى مناقشة حول:

- المعايير الجديدة لنمو الطفولة العربية.
- طفل جنوب الوادى واقعه واتجاهات مستقبلية.

وقد ساهم فى أبحاث المؤتمر صفوة من أساتذة الجامعات المهتمين بالطفولة العربية، ومجموعة من كبار المفكرين والمثقفين المعنيين بمستقل الوطن العربى.

وقد انتهى المؤتمر إلى التوصيات التالية :-

<u>أولا: على المستويات المحلية والوطنية</u>

١. ترشيد جهود التنمية البشرية العربية وتواصلها مما ينعكس أثره إيجابيا في رعاية الصغار وحسن تربيتهم.

٢. ضرورة توفير متطلبات " تربية مبكرة " " شاملة ومتكاملة وجامعة " كل الأطفال في كل مرحلة ما قبل المدرسة لتعويض النقص الذى قد يعانى منه الكثيرون وبالذات في البيئات الشعبية ويحرمهم من التعلم الناجح والانتظام فيه والتفوق فى اجتياز مراحله.

٣. أهمية التعاون والتنسيق بين المؤسسات والهيئات المعنية بالطفولة حكوميا وأهليا في مجال تنفيذ الاتفاقات الدولية التى تكفل حقوق الطفل.

٤. العمل على نشر الوعى بحقوق الطفل وتقديرها وحمايتها وفنية التعامل معها في البيت والمدرسة ومؤسسات صنع الثقافة فى المجتمع.

٥. تأكيد حق الطفل المسلم فى تعليم القرآن الكريم فى مختلف مراحل تنشئته وتعليمه فى إطار تربية دينية تتكامل.

٦. تفعيل الإجراءات القانونية والأمنية والرقابية التى تحول دون استغلال الأطفال في العمل الاحترافى، أو فى ترويج وتعاطى المخدرات، وفي الدعارة أو الاستغلال الجنسى، أو الضياع فى الشارع مهملين دون إيواء أو رعاية وتربية.

٧. الإفادة من المعطيات العلمية لسيكولوجية النمو لدى الطفل العربي والأخذ بالمعايير الجديدة التي تعين الآباء والمربين في التعرف على خصائص النمو وسماته وقياس فعالياته فى جوانبه ومستوياته.

٨. تفعيل التنشئة الاجتماعية كوظيفة تربوية تعمل لدمج الطفل فى مجتمعه وفي إطار ثقافته، متمرسا بقدرات ومهارات سلوكية تتفق مع شخصيته السوية كذكر أو كأنثى دون خوف أو كبت أو عزل.

٩. العمل على تحديث وترقية كفاءات المربين والاختصاصيين العاملين في مؤسسات التنشئة الاجتماعية نظريا وعمليا.

١٠. الاهتمام على وجه الخصوص بالتنمية الثقافية العلمية للأطفال العرب سواء في مجالات التربية الأسرية والمدرسية والمجتمعية العامة مما يعنيهم على إحكام أساليب الملاحظة العلمية والتحليل النقدى والتفكير المنهجى والتقييم الموضوعى.

١١. ضرورة وضع وتنفيذ استراتيجيات تربوية مواهب المتميزين ومساعدة بطيئى التعلم مع توفير متطلباتها ماليا وبشريا وفنيا حتى تكون التربية للجميع وللتميز بما يراعى القدرات الذاتية والحاجات الخاصة.

١٢. العمل على تغيير أساليب التعليم التقليدية القائمة على التلقين والحفظ والاسترجاع لمعلومات ذرية لا تكون معرفة وظيفية، ولا تنمى قدرات بنائية أو مهارات إبداعية ولهذا فلابد من تطوير المناهج الدراسية محتوى وطريقة وتقويما مع العناية بالأنشطة المدرسية والتعلم الذاتى والعمل الجماعى والتنافس التعاونى.

١٣. استثمار وسائل الإعلام والاتصال والمعلوماتية في تقديم رسائل تربوية وفية للأهداف الثقافية للأمة العربية، وملتزمة بقيمها التراثية الأساسية، ومتكيفة مع روح العصر العلمية والتقنية،ومتكيفة مع روح العصر العلمية والتقنية، ومتلائمة فى تنوع محتوياتها وأساليبها لكل حاجات وقدرات الصغار.ولهذا يتوجب إعداد وتأهيل الكوادر الإعلامية فى إطار تربية مهنية مستمرة لتفعيل دورهم الوظيفى فى هذا المجال للمساهمة فى خلق وعى عربى مستنيربقضايا الطفولة وحماية حقوقها وتأكيد قومية معالجة مشكلاتها.

١٤. ايلاء أهمية خاصة لدور أدب الأطفال فى التنشئة والتوعية والاستمتاع بالمعرفة خلال مراحل الطفولة المخلفة، وهذا يقتضى تنويع أشكال ونماذج إنتاج أدب الأطفال، كما يستلزم مراعاة القيم الحضارية والدينية للأمة العربية، إلى جانب القيم الإنسانية العامة للمواطنة على المستويات الوطنية والقومية والعالمية فضلا عن حسن الانتقاء من الإنتاج باللغات الأجنبية،ومن الضرورى كذلك مراجعة ناقدة لما هو متاح فعلا من أدب الأطفال فى ضوء قيمنا الحضارية والإنسانية، وتنقيتها من رواسب التخلف والجمود والانغلاق، وجهلعا زادا ينمى دافعية التقدم والنماء للأطفال ولمجتماعاتهم.

١٥. نظرا للأهمية البالغة فى تحقيق تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث (النوع الاجتماعى) من الأطفال فى مختلف ومؤسساتها، وبخاصة فى مجال دور الحضانة وياض الأطفال وبرامج الإعلام والتثقيف زعى مستوى القيادات المحلية والوطنية والعربية.

<u>ثانيا: على المستوى الإقليمى العربى:</u>

١٦. دعوة جامعة الدول العربية ومنظماتها المتخصصة إلى العمل على مراجعة استراتيجياتها وخططها أو وضع استراتيجيات وخطط جديدة في مجالات التنمية البشرية،مع التركيز على أهمية مرحلة الطفولة في مجالات التعليم والصحة والتثقيف.

١٧. مواصلة الجهود لحث رجال الأعمال والمستثمرين العرب في التعاون لتوجيه استماراتهم نحو صناعة وإنتاج المواد الثقافية للأطفال بمختلف أشكال ونماذجها التكنولوجية.

ثالثا: على المستويات الدولية:

يوصى المؤتمر منظمات الأمم المتحدة ووكالاتها ولجانها الإقليمية المعنية:

١٨. ايلاء مزيد من الدعم المالى والفنى لجميع المؤسسات(المركز الإقليمية العربية العلمية والبحثية والإنمائية) لتمكينها من القيام من متابعة توصيات مؤتمر " الطفولة العربية: الواقع وآفاق المستقبل"، وكذلك القيام بدراسات أخرى مكثفة ومتعمقة لقضايا الطفولة بصورة خاصة، وقضايا التنمية الاجتماعية بصورة عامة، من أجبل تحقيق التنمية البشرية المستدامة. ومن أبرز هذه المؤسسات والمراكز العربية المركز العربي للتعليم والتنمية بالقاهرة، ومركز دراسات الجنوب بجامعة جنوب الوادى التى أخذت فى السنوات القليلة الماضية تولى موضوعات التنمية البشرية المستدامة أولوية متقدمة فى برامجها.

١٩. تكثيف الاستفادة والاستعانة من الخبرات العلمية والفنية المتوفرة لدى هذه المؤسسات والمراكز العربية من قبل منظمات الأمم المتحدة لدى هذه المؤسسات والمراكز العربية من قبل منظمات الأمم المتحدة الدولية والإقليمية عند إعداد الدراسات وعقد المؤتمرات الدولية والإقليمية، وذلك عن طريق التعاقد معهم كمستشارين وخبراء حسب أنظمة الأمم المتحدة المعمول بها.

توصية خاصة:

من خلال مناقشات المؤتمر فى مختلف لجانه وموضوعاته، كانت تبرز باستمرار وبإلحاح قضية أطفال الشعب الفلسطينى وما يتعرضون له من قتل وتشريد واعتقال وحرمان من التعليم ومن أبسط حقوق الطفل التى أقرتها شرائع حقوق الأنسان والطفل الدولية. وذلك ما تمارسه

قوات الاحتلال الإسرائيلى، فى محاصرة المدن والأقاليم فى الضفة الغربية وقطاع غزة. وقد تجاوزت إسرائيل فى التنكيل بالأسر الفلسطينية وأطفالها وهدم بيوتها وتجويعهم مما أدى لإلى تفشى كثير من الأمراض والأوبئة بينهم.

- والمؤتمرون يضمون أصواتهم إلى أصوات كل مواطنى أمتهم العربية وغيرهم من شعوب العالم ممن يدعون إلى الاستقرار والسلام فى المنطقة إلى أن تتوقف إسرائيل عن هذ الإرهاب الذى تمارسه بمختلف الصور والأشكال حتى يتهيأ المناخ اللازم للسلام فى إقرار حق الشعب الفلسطينى فى دولته المستقلة على أرضه وتحرير وطنه وتمتعه تمتع أطفاله بحقوق الإنسان المشروعة.

Contents

Open Forum:

Contents

All Correspondence Should Be Addressed to:
The Editor - In - Chief , Future of Arab Education , to The Folling Addresse
Zaher–Prof. Dia El - Din
Faculty of Education - Ain Shams University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel: 4853654 M. 0105102391

Future of Arab Education

Seven Year Issue
No.23
October 2001

Published by:
Arab Center For Education and Development (ACED)

With :
Arab bureau of
-Education for the Gulf States
-Al- Mansoura University

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة:

- ♦ تهتم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصيلة، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر فى مجلات أخرى .
- ♦ ترحب المجلة بالنشر فى شتى فروع التربية وعلم النفس وعلوم المستقبل ،وخاصة فى الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمى، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية واجتماعياتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوى، التربية الدينية، القياس والتقويم التربوى، التربية المقارنة:وغيرها. وتهتم المجلة بالميادين السابقة فى علاقاتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجيهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ♦ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ♦ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة فى شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة

- ♦ يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (100-150 كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك بنظام متوافق مع I B M.
- ♦ لا يزيد عدد صفحات البحث عن 30 صفحة فى (حجم الكوارتو) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفى حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التى تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ♦ ما نشر فى المجلة لا يجوز نشره فى مكان آخر ، ويحق للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- ♦ تعرض البحوث المقدمة للنشر – على نحو سرى– على محكمين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث فى صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر فى بحثه فى ضوء ما يبديه المحكمون.

المصادر والهوامش :

- ♦ يشار إلى جميع المصادر فى متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملا، وسنة النشر،ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا مثل (محمد الغنام ، ١٩٨٢ ، ٩٥)، ويذكر لقب المؤلف الأجنبى هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- ♦ تدرج المراجع فى قائمة خاصة فى نهاية البحث مرتبة ألفبائيا حسب الأسلوب التالى :

الكتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.

البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.

الجداول: (إن وجدت) : تكون مختصرة بقدر الإمكان ، وفى أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول فى أقرب مكان ممكن من المكان الذى أشير إليه فيه ، ويأتى رقم وعنوان الجداول أعلاه.

Future of Arab Education



Journal Strategic & Innovative Research in Arab Education & Human Development

Volume 7 Number 23 October 2001

Open Forum

Arab Forum For Prospective Thinking

Dr. Dia Zaher

- Environmental Education in the Light of Future Challenges

Dr.Said Teama

- Assessment of Academic Productivity of a University Professor

Dr.Al-Hilali A.Al-Hilali

- Globalization and Education An: Analytical Study of"Education for All" Conferences

Dr.Nagwa Yousef

- Role of Arabic Vowels in determination of both Semantic and Morphology of Words

Dr.Moustafa Khotp

Prospective- book Review, Symposia and Conferences,Education pioneer, Open Forum, Educational Experiences, New Publication